Mgr F.-X. ROSS

MANUEL DE PEDAGOGIE

THÉORIQUE ET PRATIQUE

Prenez cet enfant et élevez-le pour moi
et je vous en récompenserai.
(Exod. II, 9.)

1916

IMP. CHARRIER & DUGAL, 103 RUE ST-PAUL, QUÉBEC.

MANUEL

— DE —

PEDAGOGIE

THEORIQUE ET PRATIQUE

A L'USAGE DE

L'ECOLE NORMALE DE RIMOUSKI

— PAR —

Mgr FRANÇOIS-XAVIER ROSS

VICAIRE GÉNÉRAL

PRINCIPAL DE L'ECOLE NORMALE DE RIMOUSKI

Prenez cet enfant et élevez-le pour moi,
et je vous en récompenserai.
(Exod. II, 9.)

LIBRAIRIE DU CLERGÉ
J. P. GARNEAU
17 RUE BUADE, QUEBEC

1916

Charrier & Dugal, Imp.

LB1025
R6

158776

NIHIL OBSTAT,
F. CHARRON, PTER,
Censor deputatus.

Imprimatur,
+ ANDREAS-ALBERTUS,
Epus S. Germani de Rimouski.

A MES ÉLEVES

A vous, mes élèves, actuelles et anciennes, je dédie ce manuel ; vous seules pouvez me pardonner " mon crime."

Pour me disculper je n'ai qu'une excuse et je l'apporte sans retard. Le beau " Cours complet de pédagogie " de Haustrate et Labeau, que nous suivions avant la guerre, a péri dans la dévastation de l'établissement de l'éditeur à Roulers, Belgique. Ensemble nous avons travaillé sur ce manuel, ensemble nous l'avons aimé. Sa méthode, nous avons tâché de nous l'assimiler, et ses modèles de leçons ont pris dans nos habitudes une si large place, que vous ne pouvons nous résigner à nous en passer.

Les manuels qui nous restent ont leur mérite incontesté, mais chaque ouvrier préfère l'outil avec lequel il a fait son apprentissage. En suivant cet auteur, j'ai accumulé les notes qui m'ont servi à vous enseigner la pédagogie depuis près de dix ans. Pour vous j'ai revu ces notes, je les ai classées, corrigées, condensées, amplifiées, puis enfin rédigées et publiées. Et voilà la génèse de mon manuel. Et ce ne sera pas l'un des moindres méfaits de la guerre !

A mes élèves qui se livrent à l'enseignement dans les écoles primaires, à celles qui enseignent dans les communautés religieuses, à celles qui, après avoir été de dociles disciples, sont devenues de dévouées collaboratrices dans l'Ecole normale, ce livre pourra encore être de quelque utilité. Elles y trouveront dans la partie de l'éducation morale, des traces de nos conférences du dimanche où leur âme semblait s'épanouir quand, ensemble, nous tâchions de nous élever jusqu'aux cimes attirantes de l'idéal, du dévouement, du sacrifice et du caractère. La partie de l'éducation intellectuelle et la méthodologie rafraîchi-

ront leurs souvenirs et les aideront encore à préparer leurs classes et à perfectionner leur enseignement.

Celles qui ont fondé des foyers et qui ont à faire l'éducation de leurs propres enfants aimeront peut-être à parcourir quelques pages de ce manuel. A qui la pédagogie peut-elle tre plus profitable qu'aux mères ? J'aime toujours à les citer comme des modèles de pédagogie, elles qui ont comme par infusion les deux grandes qualités de l'institutrice ; l'amour et le dévouement. Mais les plus belles qualités naturelles se flétrissent si elles ne ne sont continuellement cultivées.

Chez toutes, puisse ce manuel, en éveillant leurs souvenirs, raviver cette flamme de l'idéal que j'ai souvent vue briller dans leurs yeux de seize ans, lorsque nous nous entretenions de la grandeur du sacrifice et de la beauté du dévouement. " Mon crime " sera absous s'il ravive cet amour chez une seule de mes élèves.

AVANT-PROPOS

Un mot pour expliquer ce manuel. Je l'ai fait pour les élèves qui parcourent tout le cycle du programme des écoles normales jusqu'au cours académique inclusivement. Dans ce but, j'y ai fait entrer des développements qui ne conviennent pas à tous les cours du brevet ; mais le partage de la matière rend facile le choix de ce qui convient à chacun.

Dans le second livre j'ai fait entrer la psychologie de l'enfant pour donner les raisons des principes pédagogiques que l'élève-maîtresse doit s'assimiler dans chaque cours. Une large place a été faite à l'éducation morale dont l'importance, crie-t-on sur tous les toits, prime de beaucoup l'éducation intellectuelle : cependant rares sont les manuels qui apprennent la culture méthodique des facultés morales. Dans cette partie j'ai suivi les données de la philosophie scolastique, en adaptant le classement des facultés aux nécessités de l'enseignement pédagogique. Si mon manuel a le malheur de tomber entre les mains d'un philoshophe authentique, il s'attirera sans doute le reproche de n'avoir pas toujours l'expression technique et précise de la Somme. J'avoue avoir pensé avant tout à mes élèves de seize ans ; c'est pour elles que j'ai travaillé et c'est à leur portée que j'ai tâché de mettre mon enseignement, en cherchant le mot qui leur sera plus intelligible, en développant certaines formules trop abstraites, pour *vulgariser* en leur faveur l'enseignement de la psychologie. C'est mon excuse.

F.-X. R.

Division du manuel

Préliminaires.

- Division
  - L'institutrice
    - sa nature
    - sa mission
      - importance
      - qualités qu'elle exige
      - rapports qu'elle détermine
    - ses moyens
  - L'enfant
    - sa nature
    - ses facultés
      - physiques
      - intellectuelles
      - morales
  - La méthode
    - générale
    - spéciale
  - L'organisation
    - matérielle
    - didactique
    - disciplinaire

PRÉLIMINAIRES

Pédagogie et Éducation

1.—Pédagogie. La pédagogie est la science et l'art de l'éducation.

EXPLICATION. 1° La pédagogie est une *science*, c'est-à-dire un ensemble de connaissances appuyées sur des principes certains, connaissances qui se raisonnent, qui s'enchaînent, et que tout homme peut acquérir par l'étude.

2° C'est aussi un *art*, parce qu'elle donne des règles pratiques qui dirigent l'éducateur dans son travail d'éducation.

L'art d'éduquer suppose des aptitudes, mais " il n'y a pas d'art sans science " (1). La science *dirige* et *perfectionne* ces aptitudes. Grâce à ces aptitudes développées par la science pédagogique, perfectionnées par une pratique intelligente, l'éducatrice peut acquérir une grande habileté et atteindre un haut degré de perfection dans le travail d'éducation.

Un peintre qui connaîtrait bien toutes les règles de la peinture, aurait la *science* de son art, il serait un *savant*. S'il est en outre doué de la nature, s'il a la puissance d'invention et la force d'expression pour traduire par son pinceau l'idéal qu'il entrevoit dans son esprit, il est *artiste*, et il peut produire un chef-d'œuvre. Ainsi, par les aptitudes jointes à la science, développées et dirigées par elle, perfectionnées par la pratique, l'homme qui s'applique à l'éducation des autres peut devenir *artiste* en éducation, c'est-à-dire atteindre le degré de perfection qui s'approche le plus de l'idéal : les âmes des enfants formés par ses soins pourront être des chefs-d'œuvre d'éducation.

3° C'est la science de l'*éducation*. Nous employons ce mot de préférence à *enseignement*, parce qu'il est plus général, comprenant à la fois l'*instruction* donnée par l'*enseignement*, et la cul-

(1) Gounod.

ture plus universelle de *toutes les facultés humaines*. Nous allons nous en occuper dans un numéro spécial.

2.—Education. Ce mot peut se prendre en divers sens. 1° Dans son sens *général*, l'éducation comprend le développement complet de toutes les facultés humaines : *physiques* (le corps), *intellectuelles* (l'intelligence) et *morales* (le cœur et la volonté). C'est dans ce sens qu'on dit de la pédagogie qu'elle est la science de l'*éducation*. Elle apprend à l'éducateur le moyen, non seulement d'*instruire* l'enfant, en faisant acquérir à son intelligence des connaissances sur les diverses matières du programme, mais encore de lui donner un corps sain, vigoureux et agile, des sens bien formés, et des aptitudes manuelles (éducation *physique*), – et aussi d'éclairer sa *conscience*, de cultiver en lui les bons sentiments du *cœur*, de discipliner sa *volonté* dans l'accomplissement du devoir (éducation *morale*). Faire un homme *robuste*, un homme *intelligent*, un homme de *devoir* : voilà ce que comporte l'éducation prise dans son sens général, et c'est le rôle assigné aux parents et aux institutrices qui en tiennent la place.

2° Dans son sens *restreint*, l'éducation ne s'applique qu'aux facultés *morales*. C'est ainsi que l'on dit de quelqu'un qu'il a une bonne *éducation*, quand il sait se conduire suivant les règles de la morale, c'est-à-dire quand, à une conscience droite, il unit les bons sentiments du cœur et l'énergie de la volonté pour remplir ses devoirs d'homme et de chrétien. C'est dans ce sens qu'on oppose l'*instruction* à l'*éducation*, en disant que l'éducation vaut mieux que l'instruction,—ou que l'instruction ne vaut rien sans l'éducation.

Elever.—On emploie souvent le mot *élever* pour désigner le travail d'éducation. L'expression est juste. L'œuvre d'éducation est, à tout point de vue, une œuvre d'élévation. Elever veut dire prendre quelque chose qui est bas et le porter plus haut. L'enfant à sa naissance est dans un abîme de faiblesse et d'ignorance, et ses facultés morales, affaiblies par le péché originel, l'inclinent vers de nouveaux abaissements. L'éducation doit le tirer

de cet état de faiblesse physique, faire monter son intelligence vers la lumière de la vérité, son cœur et sa volonté vers l'amour du bien et la pratique de la vertu. " Une ascension de l'âme vers plus de vérité comprise, vers plus de bien pratiqué et aussi vers plus de beauté sentie " : voilà ce qui doit être l'objet de l'éducation (Th. Ponsard). Tout ce qui élève a sa place marquée dans un système d'éducation.

Le nom d'*élèves* que l'institutrice donne à ses enfants n'a pas d'autre étymologie.

3.—Instruction. L'instruction est l'acquisition des connaissances par l'intelligence. Elle se donne par *l'enseignement*. Quand on enseigne à l'enfant la grammaire, l'arithmétique, etc., on l'*instruit*.

4.—Différence entre instruction et éducation. Cette différence peut se concevoir de deux manières : 1° s'agit-il de l'éducation prise en son sens général (2. 1°), l'instruction s'en distingue comme la partie, du tout : elle ne comporte en effet que le développement des facultés intellectuelles, tandis que l'éducation est le développement intégral de l'homme au point de vue physique, intellectuel et moral. Il faut remarquer par ailleurs que l'instruction est un *moyen* et une *aide* puissante pour l'éducation intégrale de l'homme : pour agir sur toute autre faculté humaine, en particulier sur la volonté, il faut passer par l'intelligence, donc *instruire*. Par exemple, l'enfant ne fera bien son devoir que s'il *comprend* bien ce qu'il doit faire et s'il en *saisit* bien les motifs par son intelligence.

2° Si l'on compare l'*instruction* avec l'*éducation* prise dans son sens *restreint* (2. 2°), la différence consiste en ce que l'instruction développe les facultés intellectuelles, l'autre les facultés morales. La première donne des connaissances, l'autre fait aimer le bien et la vertu. On peut être instruit et mauvais garnement ; on peut avoir une bonne éducation, être bon citoyen et bon chrétien sans grande instruction. C'est pourquoi l'on dit avec raison : l'instruction ne vaut rien sans l'éducation. L'homme vaut surtout par les qualités de son cœur et de sa volonté.

5.—Formation. La formation est le résultat de l'éducation. On dit de quelqu'un qu'il a une bonne formation lorsque le développement de ses facultés lui permet d'agir par lui-même pour se tirer d'affaires par ses propres ressources. Dans l'ordre intellectuel un élève qui connaîtrait toute sa grammaire et ne saurait pas écrire sa langue convenablement, ne serait pas *formé*. Une personne instruite de sa religion mais incapable d'en pratiquer les obligations, n'aurait pas la *formation morale*. De même celle qui saurait toutes les règles relatives au développement physique, mais aurait des membres grêles et une faible constitution, n'aurait pas la *formation physique*.

A l'école, quand on a instruit l'enfant, qu'on lui a dit comment faire, il reste toujours à lui faire appliquer les connaissances acquises, à lui en faire prendre l'habitude, de manière à ce que l'enfant, conscient de ses ressources, puisse agir facilement et se tirer d'affaires correctement et par lui-même, continuer seul l'œuvre de son développement quand la maîtresse ne sera plus là pour le diriger.

6.—Division de ce manuel. La pédagogie étant la science qui apprend à l'institutrice l'art de faire l'éducation de l'enfant, il faut d'abord éclairer l'institutrice sur sa mission : ce sera l'objet d'un premier livre. Un second livre lui apprendra à connaître l'enfant et la culture appropriée à chacune de ses facultés. Le troisième livre lui fera voir par quel ensemble de moyens rationnels elle pourra travailler à remplir sa mission d'éducatrice : c'est la *méthodologie*. Enfin, dans le quatrième livre, on verra quelle doit être l'organisation des écoles dans lesquelles elle exercera sa mission. D'où la division suivante : Livre I : L'institutrice ; Livre II : l'enfant et l'éducation qui lui convient ; Livre III : la méthodologie ; Livre IV : l'organisation des écoles.

LIVRE I

L'institutrice

Nous dirons la nature de sa mission,—ses qualités,—les relations qu'elle doit avoir avec : a) les élèves, b) les parents, c) les autorités scolaires, et d) les autorités religieuses,—les moyens généraux qu'elle doit utiliser pour s'acquitter de sa mission.

7.—Institutrice et éducatrice. L'institutrice est la personne chargée par qui de droit de tenir une école pour y donner l'enseignement et l'éducation aux enfants.

Ce mot " instituteur " ou " institutrice," a pour racine un mot latin qui veut **dire " établir,"** " **former.**" L'institutrice est en effet chargée d *établir* dans l'âme des enfants une base solide sur laquelle s'appuiera toute leur vie intellectuelle et morale,—de *former* en eux l'homme et le chrétien.

Dans le cours de ce manuel, on trouvera souvent, à la place du mot " institutrice," celui " d'éducatrice," parce que son rôle est de donner l'éducation intégrale.

Quel que soit par ailleurs le nom qu'on lui décerne, l'institutrice doit être en réalité une *éducatrice.*

8.—Mission de l'institutrice. La mission de l'institutrice est de donner aux enfants qui lui sont confiés, l'éducation *complète* (No 2. 1°).

Nous disons *complète*, non en ce sens que l'enfant, au sortir de l'école, ait parcouru tout le champ de la science et qu'il n'ait plus rien à apprendre ; car l'école ne peut faire acquérir que les éléments des choses ; mais l'éducation doit être *complète* en ce sens que l'institutrice doit pourvoir au développement de chacune des facultés de l'enfant, facultés physiques, intellectuelles et morales. Elle développera ses facultés physiques en veillant à sa santé, en assurant le développement normal de ses forces par des exercices corporels : gymnastique, jeux et travaux manuels ; elle cultivera ses facultés *intellectuelles* en ornant son intelligences des

connaissances les plus utiles, en l'habituant à se rendre attentif, à observer les choses pour s'en rendre compte par ses propres recherches, à comprendre et à juger par lui-même, à retenir ce qu'il a appris, et en suscitant chez lui le désir de s'instruire davantage ; enfin, elle formera ses facultés morales en l'habituant à vouloir selon l'ordre et le devoir, vouloir énergiquement et d'une manière persévérante, à cultiver les bons sentiments et les bonnes manières, à corriger ses défauts et à acquérir les habitudes du bien.

Quand l'enfant sortira de l'école il lui restera encore beaucoup à acquérir, mais il aura le point de départ, il sera orienté pour continuer le travail commencé à l'école, et il aura le secret de l'action personnelle pour parfaire son propre développement.

9. Origine de cette mission. L'institutrice est investie de cette mission par la délégation qui lui est conférée de la part de ceux qui ont autorité sur l'enfant.

1° Elle est le délégué des *parents*. Les parents ont reçu de Dieu, et de Dieu seul qui leur a donné cet enfant, la mission d'en faire un homme parfait dans sa triple vie physique, intellectuelle et morale. Quand ils confient leur enfant à l'institutrice, ils lui délèguent en même temps les droits et les obligations que leur confère cette mission divine. Voilà pourquoi on dit que l'école n'est que le prolongement de la famille.

2° Elle est le délégué de l'*Eglise*. L'Eglise a reçu de Jésus-Christ la mission divine de rendre aux enfants, par le baptême, la vie surnaturelle rachetée au prix du sang d'un Dieu, et de développer cette vie par l'instruction religieuse et la culture des fruits de vertu. En confiant à l'institutrice le soin des enfants, elle lui délègue la mission divine de faire grandir Jésus-Christ dans ces jeunes âmes.

3° L'Etat ou l'autorité civile du pays, a aussi reçu de Dieu la mission d'*aider* les parents à remplir les devoirs que l'Auteur de la nature leur impose en leur donnant des enfants. C'est ce qu'il fait en favorisant le maintien des écoles qui suppléent à

l'insuffisance des parents, pour former des citoyens utiles à la patrie. L'institutrice reçoit donc de l'Etat la mission d'aider les parents dans leur œuvre d'éducation.

10.—Importance du rôle de l'institutrice. L'importance du rôle de l'institutrice se déduit de sa mission. L'avenir de l'enfant est entre ses mains : l'Etat lui demande de bons citoyens ; l'Eglise, de vertueux chrétiens ; les parents, des hommes complets. L'enfant a droit de lui demander la santé et les forces corporelles, les lumières de l'intelligence, la vertu chrétienne, le moyen de développer sa personnalité ici-bas et d'atteindre la félicité éternelle qui est sa fin dernière.

L'expérience prouve que l'école a une influence décisive sur l'enfant : les impressions du jeune âge, quand elles sont fortement gravées, lui donnent l'empreinte de toute sa vie. Voilà pourquoi les ennemis de l'Eglise emploient la calomnie, la ruse et la violence, quand ils croient le moment opportun, pour lui enlever le contrôle salutaire qu'elle exerce, par l'éducation chrétienne, sur la formation des enfants, par conséquent de la famille et de la société.

L'institutrice catholique s'efforcera donc de se pénétrer fortement de la grandeur du rôle qui lui est dévolu, pour maintenir à Jésus-Christ la place qui lui appartient à l'école.

11.—Conditions requises pour être institutrice. Pour bien réussir dans son œuvre de perfectionnement de l'enfance, il est nécessaire à l'institutrice : 1° d'avoir la vocation, 2° de posséder les qualités qui la rendent apte à la tâche qui lui incombe. Ces conditions sont requises, a) par la grandeur de sa mission, b) par les difficultés qu'elle présente.

1° La vocation. La vocation est l'appel de Dieu. Qu'il y ait des vocations d'éducatrices, on peut l'établir par le raisonnement suivant : quand une œuvre est voulue de Dieu, sa Providence prépare des personnes auxquelles elle donne les aptitudes requises pour cette œuvre. Or, l'éducation déléguée est une œuvre voulue par l'Auteur de la nature, puisque, par la nature

même des choses, la majorité des parents, ou par défaut de temps, ou souvent par défaut de capacités requises, ne peuvent donner à leurs enfants une éducation complète.

Cette raison a une valeur particulière pour un pays comme le nôtre où les familles sont si nombreuses. Etre éducateur n'est donc pas un métier, c'est une mission divine.

On peut connaitre si on a la vocation d'éducatrice à deux signes : a) quand on a assez d'idéal pour comprendre la noblesse de la mission qu'elle comporte, et assez de flamme au cœur pour l'accomplir avec zèle ; b) quand on a, au moins en germe, avec la volonté de les cultiver, les qualités énumérées au paragraphe suivant : aux âmes sans envolées, et sans énergie, aux personnes inaptes, on ne confie pas le soin de former les âmes. Aussi l'Ecole normale a le devoir de refuser le brevet d'enseignement à une aspirante qui, conservant par ailleurs le nombre de points requis par les Règlements, n'offre pas toutefois les indices suffisants de vocation.

2° Les qualites. Les qualités qui font la bonne éducatrice se classent, suivant les facultés humaines, en qualités physiques, intellectuelles et morales.

A. *Qualités physiques* ou extérieures. Une bonne *santé* pour supporter l'épuisant travail de l'enseignement. Une *tenue correcte*, exempte des singularités qui peuvent distraire les enfants ou amoindrir le prestige de la maîtresse. Des *manières* dignes et polies, une physionomie sympathique, capables d'attirer l'estime des élèves et des parents. La *vue* et l'*ouïe* assez bonnes pour se rendre compte de tout ce qui se passe en classe ;—une *voix* souple et forte, avec une articulation nette et un ton qui n'endort ni ne fatigue.

B. *Qualités intellectuelles* Un *esprit* juste et souple pour saisir facilement les difficultés et être capable d'en présenter la solution de la manière qui s'adapte le mieux à l'intelligence de chacun,—une bonne *connaissance* des matières de l'enseignement pour en rendre l'explication claire et en saisir l'enchainement,—

la science des *méthodes*, pour utiliser les procédés, apporter la clarté, donner le relief, qui l'aideront à mieux communiquer sa science,—et par-dessus tout un jugement droit, ce qu'on appelle le *bon sens*, qui maintient l'équilibre entre toutes les facultés et permet à quelqu'un de faire valoir les dons de sa nature. Une institutrice de bon sens sait *observer* pour découvrir les causes de ses succès ou de ses échecs, pour étudier le caractère et la tournure d'esprit de chaque élève afin de s'adapter à tous les tempéraments;—elle comprend qu'il faut développer la *personnalité* de chacun suivant sa nature et qu'on ne peut jeter tous les esprits et tous les tempéraments dans le même moule ;—elle a du *tact* pour varier ses moyens suivant les circonstances de personnes, de temps et de lieux ;—elle sait distinguer entre les *fautes de légèreté* et le *mauvais vouloir* ;—elle sait *approprier* la matière et la longueur de ses devoirs à la capacité de ses élèves,—elle tient compte de l'*effort* plus que du succès,—elle *encourage* et ne rebute jamais.

Cette qualité est la plus nécessaire à ceux qui ont charge de la conduite des autres. Sans elle les natures les plus richement douées n'accompliront aucune œuvre solide.

C. Qualités morales. L'institutrice doit 1° être *pieuse*, d'une piété vraie, qui consiste non exclusivement dans les pratiques extérieures, mais dans l'amour de Dieu et la disposition à accomplir sa volonté en tout ; sans cette piété intérieure, dont les actes ne sont que des manifestations, elle ne pourra exercer aucune action profonde sur l'âme des enfants pour les *élever*.

2° Avoir une *conduite irréprochable*. Elle doit en effet le bon exemple à ses élèves dont l'instinct d'imitation les incline à reproduire dans leur vie ce qu'ils retrouvent dans l'autorité qu'ils voient entourée de respect et de confiance ; elle le doit aux parents et à l'Eglise qui lui confient l'âme des enfants ; elle le doit à elle-même pour conserver sa bonne réputation et le prestige de son autorité. L'institutrice évitera par conséquent le *déshabillé* à la mode, les coquetteries déplacées ou *flirt*, les fréquentations imprudentes, les réceptions des jeunes gens à son école,

les allures libres. Mais en tout elle se montrera digne, respectant ce que Dieu a mis de grand en elle, attachée à son devoir, édifiante, d'une piété aimable, et réservée dans tous ses rapports. C'est par là du reste qu'elle s'attirera le plus de sympathie et que son rôle sera le plus efficace.

3° Etre *ferme*. La fermeté consiste dans une tenacité persévérante à faire respecter l'ordre. L'autorité d'une institutrice dans l'école est à ce prix. Pour cela, elle ne décidera rien que de raisonnable et de juste, prenant bien garde de ne pas agir par caprice ou sous le coup d'une fausse impression ; mais elle ne laissera jamais les élèves transgresser impunément un point d'ordre, surtout mépriser son autorité. Il est important que dès les premiers jours de classe, l'enfant constate qu'il n'est pas le maître, que ses artifices sont déjoués, que ses importunités sont incapables d'ébranler sa maîtresse.

4° Etre *douce* et *bonne*. La douceur maintient le calme intérieur et ne s'emporte jamais pour éclater en des scènes violentes qui finissent par amuser ou endurcir les enfants quand elles sont fréquemment répétées. Elle attire les cœurs et ouvre les âmes à la confiance. Il faut qu'elle s'ajoute à la fermeté pour lui enlever ce qu'elle aurait de trop raide et de blessant mais sans jamais l'amollir (14a, 3°, b).

5° *Aimer ses élèves*. L'institutrice doit aimer ses élèves : a) parce qu'elle doit cultiver leur âme, et " Dieu a voulu qu'on ne fît aucun bien à l'homme qu'en l'aimant, et que l'insensibilité fût à jamais incapable soit de l'éclairer, soit de lui inspirer la vertu " (Lacordaire) ; b) parce qu'elle ne pourrait supporter une besogne aussi ingrate par elle-même, si elle n'aimait ni ses enfants ni sa profession ; c) parce que les enfants discernent vite la place qu'ils occupent dans le cœur de la maîtresse et qu'ils ne donnent leur confiance qu'à celles qui les aiment.

La maîtresse aimera donc ses élèves pour les attacher à elle en vue de les *élever ;* elle les aimera tous *également*, pour leurs âmes, sans préférences, sans démonstrations *sensibles* et amollissantes.

6° Etre *dévouée*. L'institutrice doit se dépenser pour le bien de ses élèves. C'est l'amour en exercice. Le dévouement est la vertu des âmes généreuses et chrétiennes, ce doit être la grande vertu de l'institutrice obligée de se donner à chaque instant. Le dévouement ne calcule ni le montant des honoraires, ni la reconnaissance des élèves ou des parents, ni la gloire qui couronne le succès, mais il s'inspire de l'idée supérieure du bien à faire aux âmes.

Ce dévouement s'exerce à l'école : 1° par la *régularité* avec laquelle l'institutrice tient son poste, suivant les jours et l'heure déterminés par les règlements scolaires ; 2° par le *travail* qu'elle doit s'imposer pour étendre le cercle de ses connaissances, pour préparer ses classes et corriger les devoirs de ses élèves ; 3° par la *surveillance* soutenue qu'elle exerce sur tous les mouvements de la classe et la conduite de chacun en particulier ; 4° par la *patience* avec laquelle elle combat l'ignorance et la mauvaise éducation pour y substituer la lumière et la vertu ; 5° par les *efforts* qu'elle doit s'imposer pour combattre elle-même ses défauts, sacrifier des délassements inconvenants, et acquérir, en les développant, les qualités qui perfectionnent une institutrice.

12.—Moyens d'acquérir ces qualités. Ces qualités sont naturelles à certaines personnes. Les sujets aussi bien doués auraient tort de croire qu'ils n'ont rien à ajouter : ces aptitudes se développent et se règlent. Ils pourront profiter mieux que d'autres de l'étude et d'une intelligente expérience : voilà tout. Le sujet moins bien doué, s'il ne manque complètement de jugement, peut acquérir et développer à un degré plus ou moins parfait les qualités de son état, en observant les règles suivantes, applicables aux deux catégories :

1° Commencer par se bien *convaincre* de la grandeur de sa mission et de la nécessité d'acquérir les qualités qui rendront son travail plus fructueux. Le premier stimulant de l'action est en effet une *conviction* fortement ancrée dans l'esprit.

2° S'efforcer de toutes manières *d'aimer* ses fonctions, s'en-

thousiasmer de la beauté de l'œuvre d'éducation et entretenir au cœur l'ambition de faire de sa classe une élite d'enfants intelligents, bien élevés et de caractère. Une noble ambition donne des ailes.

3° *Vouloir* fortement acquérir ces qualités, poser les actes qui y correspondent et ne reculer pour cela devant aucun des sacrifices nécessaires pour se posséder soi-même et combattre ses défauts, sa légèreté, sa nonchalance. Le moyen le plus efficace d'acquérir une vertu est " d'agir conformément au sentiment que l'on veut avoir."

4° Un travail de cette nature ne peut se soutenir sans *la grâce* de Dieu. Aussi l'institutrice emploiera-t-elle à cette fin la prière et les exercices de piété.

Ce travail a été commencé à l'Ecole normale, il doit se continuer pendant toute la vie.

Au point de vue physique, qu'elle s'efforce de garder sa santé par une vie régulière, une stricte hygiène et une saine nourriture. Au point de vue intellectuel, l'institutrice doit toujours travailler pour acquérir davantage, préparer soigneusement ses classes, profiter des conseils et de l'expérience des autres ; et sa formation morale doit être l'objet constant de ses efforts.

13.—Rapports de l'institutrice. I Avec les élèves, II avec les parents, III avec les autorités scolaires, IV avec les autorités religieuses.

I.—Avec les élèves. Les rapports de l'institutrice avec ses élèves sont déterminés par la mission qui lui est attribuée de remplacer les parents pour pourvoir à l'éducation complète des enfants : l'école est le prolongement de la famille. Ces rapports sont donc ceux d'une bonne mère vis-à-vis des enfants qu'elle doit instruire et élever, et à qui elle doit assurer un bon développement physique.

A. *Au point de vue de l'éducation morale*, tout l'ensemble de sa conduite doit donc faire sentir aux élèves qu'ils sont soumis à une direction maternelle qui continue à l'école le régime du foyer. L'institutrice doit aimer ses élèves sans préférences, et

provoquer leur confiance et leur respect par une conduite digne, polie, pleine de droiture et d'affabilité, capable d'éveiller et de cultiver leurs bons sentiments.

B. *Au point de vue de l'éducation intellectuelle*, 1° l'institutrice doit consacrer à ses élèves tout le temps que la loi et les Règlements du Comité catholique lui prescrivent ; 2° elle disposera le tableau de l'emploi du temps et distribuera la tâche de manière que les élèves soient toujours utilement employés à quelque travail personnel qui provoque leur initiative et leur apprenne à travailler seuls ; 3° elle corrigera fidèlement ses devoirs et verra à ce que les élèves se livrent à une consciencieuse application, proportionnellement à leur âge et à leurs ressources.

C. *Au point de vue des soins physiques*, l'institutrice s'intéressera à procurer aux élèves d'aussi bonnes conditions matérielles que possible, pour les sièges, la température, la ventilation, la propreté ; elle leur procurera les récréations et les délassements nécessaires, empêchera les enfants de se livrer à des exercices trop violents au détriment de la santé et du bon ordre. Elle doit aussi veiller à ce qu'ils conservent en bon état leurs habits, leurs livres et fournitures de classe, et à ce qu'ils ne détériorent pas le matériel de la classe.

II.—Avec les parents. Aucune action de la part de l'institutrice ne peut être efficace pour l'instruction et l'éducation de l'enfant, si elle n'est appuyée par le concours de la famille ; en fait de discipline spécialement, les meilleurs maîtres ne peuvent rien sans la collaboration des parents. C'est pourquoi l'entente devrait être parfaite entre les parents et l'institutrice qui agit en leur nom.

Pour obtenir ce résultat, l'institutrice 1° doit intéresser les parents au travail et à la bonne conduite de leurs enfants, en les tenant au courant, par la communication de notes hebdomadaires ou mensuelles, et au besoin, par des renseignements donnés de vive voix.

2° Elle ne critiquera jamais la conduite des parents devant les enfants ou toute autre personne, afin de ne pas s'aliéner leurs sentiments.

3° Elle se montrera toujours calme et polie envers les parents, même si elle a lieu de tenir une conduite différente de celle qu'ils voudraient lui imposer sur le classement de leurs enfants, sur les matières à enseigner ou sur les questions de discipline.

III.—Avec les autorités scolaires. Les autorités scolaires comprennent l'ensemble des institutions ou des personnes placées au-dessus de l'institutrice pour exercer quelque fonction dans la direction de l'instruction publique. Ce sont le Conseil de l'Instruction publique, le Surintendant, les inspecteurs d'écoles, les visiteurs, les commissions scolaires.

Règle générale : Avec toutes les autorités scolaires, l'institutrice observera l'attitude digne mais respectueuse et déférente qui convient à une bonne éducation : elle se conformera soigneusement aux instructions qui lui seront données de la part de ceux qui ont mission à cet effet, et fournira avec bienveillance tous les renseignements, documents, etc., qu'ils ont le droit d'exiger. Dans les correspondances elle emploiera un style simple, correct, posant nettement la question à traiter ou donnant avec précision et sans longueur les renseignements demandés.

A. *Le Conseil de l'Instruction publique* édicte des Règlements, trace les programmes, règle l'administration et la discipline des écoles et approuve les livres qui doivent être utilisés en classe. Toutes ses dispositions doivent être ponctuellement observées par les institutrices. C'est la plus haute autorité scolaire.

B. Le *Surintendant* de l'Instruction publique est le président du Conseil et comme tel chargé de faire fonctionner la loi d'éducation. C'est à lui que les institutrices peuvent recourir lorsqu'elles ont à se plaindre des commissions scolaires ou des inspecteurs d'écoles coupables de quelque infraction de la loi à leur égard.

C. Les *inspecteurs* sont chargés de visiter les écoles de leur district pour surveiller leur bon fonctionnement et guider les institutrices de leurs conseils dans la direction de leurs classes. L'institutrice doit tenir sa classe de manière que l'inspecteur ne la surprenne jamais, quel que soit le moment de son arrivée, et elle le recevra avec les égards dus à un supérieur, profitant de l'occasion de sa visite pour lui soumettre toutes les difficultés avec lesquelles elle peut être aux prises. Elle doit aussi lui faciliter l'examen des registres de l'école et lui fournir les renseignements qui lui sont nécessaires pour accomplir sa tâche.

D. Les *visiteurs* des écoles, outre les membres du Conseil de l'Instruction publique, le Surintendant, les inspecteurs, sont le curé, les principaux et professeurs des écoles normales, et autres personnes énumérées à l'article 2,566 du code scolaire. Tous ont droit de prendre connaissance des règlements et documents de l'école et d'obtenir les renseignements qui la concernent. Les institutrices doivent les recevoir avec égard et bienveillance.

E. Les *commissions scolaires* forment l'autorité locale de l'instruction publique. Elles sont les supérieurs immédiats de l'institutrice. C'est avec la commission ou son représentant que l'institutrice traite habituellement pour signer son engagement, retirer ses honoraires, réclamer les fournitures d'école et le bon entretien de la maison, donner avis de son intention de discontinuer son engagement, renvoyer de l'école les enfants indisciplinés.

Elle doit avoir vis-à-vis des commissaires une attitude respectueuse mais non rampante, digne mais sans arrogance. Qu'elle n'oublie pas de donner l'exemple de la bonne éducation et de conserver le calme si des difficultés interviennent : le tact et le savoir-faire peuvent prévenir bien des misères et résoudre des difficultés menaçantes. Avec dignité et fermeté elle refusera de se laisser imposer aucune obligation en contravention avec la loi et les règlements scolaires, comme de balayer, laver et chauffer les classes, modifier le programme.

IV.—Avec l'autorite religieuse. Le curé est le pasteur de la paroisse. L'Eglise le charge de la responsabilité de toutes les âmes, à l'école comme ailleurs. La loi lui reconnaît le droit de visiter les écoles et de choisir les livres de classe ayant rapport à la religion et à la morale. En outre la pratique canadienne a fait du curé un personnage indispensable pour le bon fonctionnement des écoles.

En prenant engagement dans une école, l'institutrice passe sous sa houlette et devient sa collaboratrice, la déléguée de la même autorité, pour l'éducation morale et religieuse des enfants de son école (9, 2°).

A tous ces titres, l'institutrice doit se tenir dans une entente parfaite avec le curé en qui elle trouvera toujours un aviseur paternel, un protecteur assuré.

Que les institutrices aient donc soin : a) de faire une visite à M. le curé à leur arrivée dans la paroisse et n'attendre pas, pour faire sa connaissance, l'examen d'hiver ; b) de recevoir respectueusement et même de demander sincèrement ses avis sur la direction de l'école et la conduite qu'elle doit tenir dans l'arrondissement : ce sera le moyen d'éviter parfois des ennuis considérables ; c) de critiquer sa conduite ou de se mêler aux coteries qui peuvent se former contre lui dans la paroisse : elles n'ont ni l'autorité, ni les capacités pour juger ces difficultés. Par ailleurs, tout leur intérêt matériel et spirituel leur fait une obligation de se tenir en dehors de ces mouvements ; d) de s'attirer sa sympathie par la régularité de leur conduite et le zèle dans l'accomplissement de leur devoir.

14.—Moyens généraux d'éducation. Pour remplir son importante et difficile mission, l'institutrice doit disposer de moyens proportionnés. Ces moyens sont nombreux et variés. Ils comprennent 1° *l'enseignement* avec ses méthodes, ses procédés, ses formes et ses modes, pour développer les facultés intellectuelles de l'enfant ; 2° la *discipline* avec son ensemble de procédés qui tendent à former la conscience des enfants, à développer

leur initiative morale et les préparer à se gouverner par eux-mêmes selon les règles du devoir.

Toute la pédagogie traite des méthodes, procédés, etc., à employer dans *l'enseignement ;* la dernière partie, consacrée à l'organisation des écoles, détaillera les moyens disciplinaires. Pour l'avantage des aspirantes au brevet élémentaire, nous résumerons brièvement les moyens les plus importants de faire l'éducation des enfants, en traitant : I de *l'activité personnelle de l'élève,* II de *la discipline.*

I.—L'ACTIVITE PERSONNELLE. Il sera dit plus loin que le principe fondamental de toute éducation est le suivant : " L'éducateur doit constamment provoquer et soutenir, diriger l'activité personnelle de l'élève." On appelle *activité* ce mouvement par lequel l'homme manifeste et déploie au dehors sa vie physique, intellectuelle ou morale (19). Le principe immédiat de ce mouvement se nomme *faculté.* Ainsi l'enfant possède dans sa vie physique les facultés de voir, de marcher, de lever des fardeaux, etc, ; dans sa vie intellectuelle, les facultés d'observer, de juger, de raisonner ; dans sa vie morale, celles d'aimer et de vouloir. Ces facultés sont en germe chez l'enfant, et elles ne se développent que s'il les exerce lui-même. Faute d'exercice, l'enfant resterait rachitique dans son corps, imbécile dans son intelligence, sans énergie dans sa volonté.

En disant qu'il faut provoquer ou exciter les activités de l'enfant et les diriger, on veut dire deux choses, à savoir : 1° il faut *révéler l'enfant à lui-même* en lui faisant voir les ressources qu'il possède sans peut-être s'en rendre bien compte : ce qui s'applique surtout à certains enfants timides, peu intelligents ou peu développés ; 2° il faut lui donner l'occasion de *produire par lui-même* l'action qu'on en veut obtenir, et non se substituer à lui pour agir à sa place.

Cette règle est d'une évidence qui crève les yeux quand il s'agit de l'éducation physique : on ne développera pas les muscles de l'enfant en levant des fardeaux à sa place, mais bien en l'habituant à lever par lui-même de petits fardeaux de plus en

plus lourds ; la mère qui veut apprendre à son enfant à marcher et fortifier ses jambes, ne marche pas devant lui en l'obligeant à la regarder faire ; mais elle *provoque* son activité en le mettant debout sur ses jambes, et elle la *soutient*, la *dirige*, lorsqu'elle tient son enfant pour l'empêcher de tomber ou qu'elle lui tend les mains pour l'inviter à venir la rejoindre par ses propres efforts. Après plusieurs exercices de ce genre, l'enfant s'enhardit à marcher seul ; et, quelque jour, ses cris de joie annoncent à la mère que son travail d'éducation a produit d'excellents fruits.

Sans connaître les règles de la pédagogie, la mère s'est montrée, dans ces exercices, le modèle d'une parfaite éducatrice : elle a *provoqué* et *dirigé* l'activité personnelle de son enfant pour le mettre en état de s'en tirer par lui-même (5).

Ce qui est très élémentaire au point de vue physique, est souvent oublié ou négligé lorsqu'il s'agit de l'éducation intellectuelle ou morale. Au lieu de provoquer l'observation de l'élève, son propre jugement, on lui dit les choses et on le force à apprendre des jugements tout faits; au lieu de l'amener à vouloir librement, en guidant sa volonté pour l'empêcher de glisser vers le mal, et pour l'incliner vers le bien, on *veut* pour lui et on lui impose des volontés toutes faites auxquelles il n'a qu'à se soumettre. Et l'on prépare ainsi des incapacités intellectuelles, des nullités de caractère, des hommes sans initiative, qui croiront n'avoir jamais rien de mieux à faire que de penser comme les autres et d'agir comme tout le monde.

Si donc l'institutrice veut faire œuvre d'éducation, elle doit habituer son élève à formuler lui-même des jugements, à découvrir les raisons des choses, à entreprendre des travaux personnels, à vouloir par lui-même, ayant soin non d'étouffer mais de provoquer ses activités, non de les laisser se gaspiller, mais de les diriger dans l'ordre.

II.—La discipline. Pour se développer librement, vigoureusement et dans l'ordre, ces activités doivent être dirigées par une règle qui assure à chacune son plus grand rendement. Cette règle est la *discipline*.

Appliquée à l'école la discipline est donc un ensemble de règles sagement combinées pour assurer le libre déploiement de toutes les facultés de l'enfant dans le travail d'éducation.

Ses caractères. Une véritable discipline doit être à la fois *intérieure* et *extérieure.* La discipline *intérieure* atteint la *conscience* de l'enfant pour l'amener à percevoir par lui-même l'ordre ou le devoir, suivant lequel il faut agir,—et sa *volonté* pour le décider à suivre librement cet ordre dans les actes extérieurs qui lui sont demandés.

La discipline *extérieure* qui commande le silence, la régularité des mouvements, la ponctualité aux commandements, n'est qu'un moyen de favoriser le travail intérieur que l'enfant est appelé à exercer sur chacune de ses facultés, pour apprendre à se gouverner par lui-même quand l'institutrice n'est pas là pour le diriger.

Ordre intérieur et extérieur. Ainsi l'ordre extérieur n'est pas l'unique but que l'institutrice doit viser à obtenir, bien qu'il soit nécessaire. Un enfant indiscipliné peut observer cet ordre par hypocrisie, par crainte ou par tout autre sentiment peu honorable où l'éducation n'a aucune part. La véritable éducatrice cherchera à créer cet ordre à l'intérieur, en éclairant la conscience, en éveillant les bons sentiments et en fortifiant la volonté, de manière que l'ordre extérieur ne soit que la manifestation de l'ordre intérieur qui règne dans l'âme.

Necessite de la discipline. La discipline *intérieure* est la base de l'éducation morale. Sans elle l'enfant n'est pas *élevé.* La discipline *extérieure* est nécessaire à l'enfant, à la classe et à la maîtresse. Sans elle en effet, il n'y a ni progrès ni vertu possible; le travail est nul et l'autorité de la maîtresse ne peut s'exercer. " Tant vaut la discipline, tant vaut l'école."

Moyens d'assurer la discipline. Pour obtenir et maintenir une forte discipline dans sa classe, l'intitutrice doit 1° d'abord jouir d'une grande *autorité morale,* 2° avoir une *règlementation* précise et bien ordonnée, 3° *commander sagement,* 4° exercer une

surveillance efficace, 5° s'assurer *l'appui* des familles, 6° se servir de *sanctions* opportunes.

1° *Autorité morale.* C'est l'ensemble des qualités intellectuelles et morales (11, 2°) qui donnent à l'institutrice un grand ascendant sur ses élèves. L'enfant est faible et ignorant ; il cherche instinctivement l'appui d'un guide fort et éclairé en qui il jette ingénuement sa confiance. Plus il trouve dans ce guide de grandeur morale et de capacités éducatives, plus aussi il se confiera à sa direction et subira son influence.

Cette autorité ne s'obtient donc pas par une sévérité qui froisse, une affectation qui blesse, une duplicité qui ne trompe que son auteur, mais par une véritable valeur intellectuelle et morale qui attire le respect et l'estime, provoque l'affection et se manifeste par des procédés qui traduisent un affectueux dévouement. Toute discipline devient impossible si une forte affection mutuelle n'établit pas de lien entre les élèves et la maîtresse.

2° *Règlementation précise et bien ordonnée.* Pour bien exécuter un ordre il faut le connaître parfaitement. La maîtresse aura donc soin : a) de dresser un tableau bien précis de l'emploi du temps pour l'exposer sous les yeux des élèves après l'avoir expliqué, et b) de formuler bien clairement et d'une manière bien précise tout règlement disciplinaire, tout ordre général ou particulier donné aux élèves, afin qu'ils connaissent parfaitement tout ce qu'on attend d'eux à chaque instant.

3° *Commander sagement.* Dans l'exercice de son autorité, l'institutrice doit toujours a) commander avec raison, b) unir la douceur à la fermeté, c) user de tact, d) être conséquente avec elle-même.

a) *Avec raison.* La maîtresse ne doit en effet demander rien que de raisonnable et faire comprendre à ses élèves le bien-fondé de sa discipline et de ses ordres Le caprice, le parti-pris, l'arbitraire irritent les élèves et ruinent le prestige moral de la maîtresse.

b) *Avec douceur et fermeté.* La douceur réside dans la bonté des procédés, et la fermeté dans la force de volonté qui poursuit

son but sans fléchir. La fermeté est nécessaire pour développer chez les enfants l'esprit d'ordre et de discipline, et les former à la grande loi de la soumission au devoir. La bonté ouvre les âmes à la confiance et les dilate au lieu de les comprimer.

Ces deux qualités ne se détruisent pas l'une l'autre mais se complètent. La fermeté tient à l'observation de la chose commandée, la bonté tient à la manière de commander et rend acceptable ce que le commandement comporte de pénible. Sans bonté, la fermeté devient rudesse ; sans fermeté, la bonté dégénère en faiblesse.

c) *Avec tact.* Le tact est un ensemble de bon sens, de délicatesse du cœur et d'affabilité de manières, qui fait choisir l'heure, la mesure, le ton de voix, etc., réclamés par les circonstances. Sans rien relâcher sur la discipline, il faut savoir étudier le tempérament de son élève pour y adapter ses procédés, et choisir le moment où la correction pourra produire plus d'effet.

d) *Etre conséquente avec soi-même.* Une fois un règlement établi ou un ordre donné, il faut ne rien faire qui en détruise l'effet, mais en poursuivre l'exécution avec persévérance. C'est ce qu'on appelle être conséquent avec soi-même ou avoir l'esprit de suite. A cause de leur mobilité perpétuelle, les enfants ont besoin de trouver dans leur institutrice une constance qui supprime les hésitations, les tâtonnements, les variations, pour leur inspirer la fidélité aux résolutions. Cette constance provient de résolutions mûrement délibérées et sagement arrêtées ; elle n'est pas l'entêtement qui refuse de modifier des ordres donnés inconsidérément.

4° *Exercer une surveillance efficace.* La surveillance à l'école est un acte par lequel la maîtresse, craignant des dangers pour ses élèves, observe et prévoit tout ce qui pourrait leur être funeste. C'est un devoir de conscience qui ressort de sa charge, et une obligation que les lois scolaires et civiles lui imposent (1).

Cette surveillance est un acte inspiré par l'affection. Elle ne doit pas être un espionnage qui attire le mépris, une mesquine

(1) R. C. C., art. 227 ;—C. C. art 1054.

tactique qni manifeste le désir de prendre en faute, ou qui gêne les mouvements les plus inoffensifs. Elle s'exerce sur tous les mouvements d'ensemble de l'école, les allées et venues particulières, les récréations, les leçons, les devoirs, les prières. La maîtresse doit toujours tenir ses élèves occupés et leur procurer les meilleures conditions matérielles possibles.

Pour être efficace, cette surveillance doit inspirer la confiance qui ouvre la porte de l'âme pour pénétrer jusqu'à la conscience qu'elle éclaire et à la volonté qu'elle fortifie.

5° *S'assurer l'appui des familles.* C'est une condition essentielle de succès. Nous en avons parlé au No 13, II.

6° *Se servir de sanctions opportunes.* Les sanctions comportent les *récompenses* et la *répression.*

L'élève qui a bien rempli sa tâche a droit à la *récompense* (128). C'est une loi appliquée par Dieu lui-même, qui attache des plaisirs à l'accomplissement de tout devoir. Une approbation, un éloge discret, les bons points, les prix de fin d'année, sont, en même temps que des moyens d'émulation, des récompenses accordées au mérite. Elle sont nécessaires, et, distribuées judicieusement, elles sont éducatives.

L'élève qui, volontairement, n'a pas observé le point de discipline commandé, mérite une *répression.* " La répression est un acte d'autorité par lequel l'éducateur empêche les infractions à la discipline et les punit afin d'en empêcher le retour et d'obtenir l'amendement des coupables." (1)

La répression consistera en un simple *avertissement*, une *menace*, ou une *punition*, suivant la gravité de la faute et le tempérament de l'élève. Dans tous les cas, elle doit être appliquée avec discernement, sans aigreur et de manière à améliorer l'élève, non à s'en venger.

L'institutrice évitera autant que possible les punitions corporelles, surtout les coups à la tête ou à la figure, n'emploiera jamais de punitions dégradantes, mais se servira de préférence des stimulants d'ordre moral, capables d'éveiller les sentiments nobles chez l'élève.

(1) Frères des Ecoles chrétiennes : *Eléments de pédagogie.*

LIVRE II

L'Enfant

L'éducation est le développement de l'enfant sous la direction soit des parents, soit de leur délégué, l'institutrice.

Après avoir parlé de l'institutrice, il est donc à propos d'étudier l'enfant, pour en connaître la nature et les diverses facultés que l'institutrice est appelée à cultiver.

Ce livre, utile à toutes les élèves de l'Ecole normale, est particulièrement nécessaire aux élèves du cours supérieur, à l'intention desquelles il entre dans le corps de ce manuel. En faisant connaître la psychologie pédagogique, il répond aux exigences du programme, et facilite l'intelligence de la méthodologie.

15.—Division de ce livre. Ce livre a pour but de nous faire connaître l'enfant et la culture qui lui convient. Nous étudierons dans une première partie sa nature et ses diverses facultés. Connaissant ces facultés et les ayant classées, il faudra étudier l'éducation propre à chacune d'elles. Nous aurons donc trois autres parties : la deuxième traitera des facultés physiques et de leur éducation ; la troisième, des facultés de connaissance et de l'éducation intellectuelle ; la quatrième, des facultés de tendance et de l'éducation morale.

PREMIÈRE PARTIE

La nature de l'enfant. Ses facultés

16.—Notions sur la nature de l'enfant. La nature de l'enfant est essentiellement celle de l'homme mûr, avec ses facultés que nous énumérerons plus loin (17). Comme l'homme il est avide de connaître, il est sensible aux émotions de l'âme, et il manifeste la liberté de sa volonté dès l'âge le plus tendre. Tout son être est caractérisé par une activité débordante. Sa curiosité n'est qu'une manifestation de son besoin de s'instruire.

Le caractère propre des facultés de l'enfant, c'est une grande faiblesse qui les empêche de s'appliquer longtemps et fortement au même objet. L'enfant est incapable de garder longtemps la même position. Il est peu attentif, parce que son activité le porte vers tous les objets, et la faiblesse de son esprit ne lui permet pas de s'arrêter attentivement à un seul. Il passe facilement de la joie à la tristesse et de la tristesse à la joie ; il délaisse promptement un objet qui avait toutes ses affections l'instant d'auparavant, et ses résolutions vite formées sont aussi vite oubliées.

Une seule chose paraît invariable chez l'enfant: c'est la puissance de l'intérêt. S'il est si mobile et si variable, c'est qu'il découvre à chaque instant des choses qui l'intéressent plus que les précédentes.

L'éducation doit tenir compte de ces activités, de cette faiblesse et de cette disposition à se laisser guider par l'intérêt: des activités pour les diriger et les soutenir ; de sa faiblesse pour le faire se fortifier graduellement par des exercices appropriés à ses forces, courts et attrayants ; de la puissance de l'intérêt pour provoquer son action.

17.—Notions sur la nature de l'homme. L'homme est un composé de corps et d'âme. Son corps, qui appartient au règne animal, jouit des propriétés des vies *végétative* (vie de la plante) et *sensitive* (vie de la bête). Comme la plante, il se *nourrit* et *grandit* ; comme l'animal, il éprouve des *sensations* et peut se *mouvoir* d'un lieu à l'autre.

Par son âme, il possède en outre la vie *rationnelle*, caractérisée par l'intelligence et la volonté. L'intelligence *comprend*, la volonté *tend* vers le bien et se *décide librement* à suivre cette tendance ou à s'y opposer. C'est par ces deux facultés qu'il ressemble à Dieu. Ce privilège le place " un peu au-dessous des anges," et au-dessus de toute la création matérielle dont il a été constitué le roi.

A cette grandeur naturelle, Dieu a ajouté un don gratuit, une vie qui n'est pas due à sa nature, et que, pour cette raison, on appelle *surnaturelle*. Cette vie qui s'ajoute aux vies végétative, sensitive et rationnelle qu'il possède déjà, n'est autre que la vie de Dieu communiquée à l'homme pour transformer sa nature et *diviniser* ses actes. Donnée à Adam le jour de sa création, elle fut perdue par le péché originel et restituée par la Rédemption. Chaque chrétien la reçoit par le baptême et peut la recouvrer par le sacrement de pénitence s'il a le malheur de la perdre.

18.—Facultés en général. Chacune de ces vies possède des *activités*, c'est-à-dire, a la propriété *d'agir*, de produire des actions *vitales*. Ainsi la vie végétative communique à l'arbre la puissance de se nourrir, de croître, de porter des fruits ; l'animal a le pouvoir de courir, crier, d'éprouver des sensations, etc. La vie rationnelle permet de connaître et vouloir ; le chrétien en état de grâce peut produire des actes surnaturels ou méritoires pour le ciel.

Ces puissances d'agir se nomment *facultés*. On définit la *faculté : la puissance innée de produire une série d'actions*. C'est

le principe immédiat de l'action. Ainsi la vue est la faculté de voir, l'intelligence est la faculté de comprendre, l'ouïe est la faculté d'entendre.

19.—Division des facultés. La faculté n'étant que la puissance qu'a la vie de produire des actions, il y aura autant de catégories de facultés que d'espèces de vies chez l'homme. Nous compterons donc les facultés a) *végétatives*, b) *sensitives*, c) *rationnelles*, d) *surnaturelles*.

a) *Les facultés végétatives* exercent leurs fonctions dans l'organisme *sans* le contrôle immédiat de l'intelligence et de la volonté. C'est pourquoi elles ne font l'objet d'aucune étude spéciale en pédagogie. On s'en occupe toutefois en éducation physique en même temps que des facultés purement animales.

b) *Les facultés sensitives*, communes aux hommes et aux bêtes, se subdivisent en facultés de *connaissance*, de *tendance* et de *locomotion*. Quand l'animal voit la nourriture, il la *connaît*, et il se sent *attiré* vers elle, puis se met en *mouvement* pour s'en emparer. Cette opération est *sensible*, c'est-à-dire se fait par les *sens*.

c) Les facultés *rationnelles* sont propres à l'homme, à l'exclusion de la bête. Par son *intelligence*, l'homme comprend la vérité, la *connaît* ; par sa *volonté*, il *tend* vers le bien. De là subdivision des facultés purement rationnelles en facultés *intellectuelles* et facultés *morales*

d) Les facultés *surnaturelles* sont les vertus surnaturelles par lesquelles le chrétien *connaît* Dieu par la *foi* et *tend* vers lui par *l'espérance* pour le posséder dans un amour de *charité*. Comme ces vertus ont leur siège dans les facultés naturelles de l'intelligence et de la volonté, transformées par le fait de l'adoption divine, la pédagogie n'en fait pas une étude à part. Il en sera traité dans l'éducation morale.

20.—Facultés humaines. Comme nous l'avons vu plus haut (17), l'homme est un composé de corps et d'âme. Son corps réunit la vie végétative et la vie sensitive, et est animé par l'âme rationnelle. Dans ce composé ni le corps ni l'âme n'agissent séparément, mais toute action vitale procède du *composé humain*, c'est-à-dire de l'organisme animé par l'âme. Pour agir à l'extérieur, l'âme a besoin d'un corps sain et vigoureux, d'organes en bon état. Sous le nom de *facultés physiques*, on classe toutes ces activités corporelles dont le bon fonctionnement assure la santé du corps et en fait un instrument perfectionné à l'usage de l'âme pour connaître et agir.

D'autre part les deux genres de facultés propres aux deux vies sensitive et rationnelle qui se combinent dans le composé humain, se résument en facultés de *connaissance* et en facultés de *tendance* (19 b) et c)). La faculté de *locomotion* est au service des deux vies, car si l'animal meut son propre corps, l'âme exerce aussi son action sur le corps pour le mouvoir.

Dans le composé humain, les connaissances s'acquièrent par les sens et par l'intelligence. Par les sens externes l'homme connaît les choses du monde sensible ou matériel, et, par l'intelligence, les choses immatérielles. C'est pourquoi, sans suivre strictement la classification philosophique des facultés, la pédagogie classe sous le nom de *facultés de connaissance* toutes celles qui concourent à l'acquisition ou à la conservation des connaissances, que ces facultés appartiennent à la vie sensitive de l'homme ou à sa vie rationnelle. On conservera toutefois le nom d'éducation *intellectuelle* à la culture de toutes ces facultés, parce que l'intelligence donne une forme intellectuelle à toute connaissance humaine, et que toute connaissance sensitive n'a de valeur éducative que si elle se termine en connaissance intellectuelle.

De même, dans le composé humain, les facultés de *tendance* comportent *l'appétit sensitif* et *l'appétif rationnel* ou la volonté. Les biens matériels connus par les sens provoquent l'appétit

sensitif ; les biens connus par l'intelligence émeuvent l'appétit rationnel. Dans le premier cas aussi bien que dans le second, l'homme, suivant les dictées de sa *conscience* (120), peut suivre cet entrainement ou y résister, parce qu'il a, par sa volonté, le libre pouvoir de dominer les tendances inférieures de l'appétit sensitif. Et pour cette raison, parce que ces facultés se rapportent à la conduite de l'homme, à ses *mœurs*, on les classe toutes sous le nom de facultés *morales*.

Quel que soit le point de vue philosophique, pour le besoin de l'éducation, nous classerons les facultés en facultés *physiques*, facultés de *connaissance* et facultés de *tendance*.

21.—Les facultés et l'éducation. L'éducation doit produire le déploiement de toutes les activités qui sont en germe chez l'enfant (16). Il faut donc qu'elle l'atteigne dans son être tout entier : a) dans ses facultés *physiques* pour lui procurer des organes perfectionnés, un corps sain et vigoureux, des membres souples et habiles, afin de faciliter la pleine valeur de son action ; b) dans ses facultés de *connaissance*, pour les fortifier toutes : sens, intelligence, imagination, mémoire,—rendre leurs opérations faciles,—augmenter leur puissance d'acquérir, d'assimiler et de conserver ; c) dans ses facultés de *tendance* pour régler ses mœurs, c'est-à-dire lui former une conscience droite, élever ses sentiments et ennoblir ses affections, diriger et fortifier sa volonté, lui créer des habitudes vertueuses ; en un mot pour en faire un citoyen utile à sa patrie et à ses semblables, un chrétien vertueux, un citoyen du ciel.

De là cette division de l'éducation en *physique, intellectuelle* et *morale*, division qui repose sur le groupement des facultés que l'éducation doit cultiver pour leur donner leur plein épanouissement.

22.—Relations entre les trois catégories des facultés humaines. Les facultés humaines, quoique distinctes, sont les puissances d'une âme unique. C'est l'âme qui *anime* le corps, qui *connaît*, qui *tend et se détermine*. Il existe

donc des rapports intimes entre chacune d'elles. En effet, 1° les sens fournissent à l'intelligence les premières connaissances : " Rien n'entre dans l'intelligence sans passer par les sens."

2° L'intelligence fournit à la volonté les objets vers lesquels elle tend. " On n'aime pas ce qu'on ne connaît pas" (93).

3° La volonté est la faculté maîtresse qui, dans l'ordre de la Providence, doit commander à toutes les autres Mais, affaiblie par le péché originel, elle subit la pression des appétits sensitif (la chair) et rationnel (le cœur), et perd souvent par là la force de commander suivant les dictées de la raison. De là cette lutte que S. Paul décrit entre l'homme charnel et l'homme spirituel qui est en nous. D'autre part, les entrainements de la volonté (le cœur) soumise aux passions, influent sur l'intelligence, l'aveuglent et lui font accepter comme vrai ce qui est faux ou vice-versa. C'est ce qu'exprimait La Rochefoucault : " l'esprit est souvent la dupe du cœur."

4° Les facultés physiques ont aussi des relations étroites avec les autres : un état de souffrance influe sur notre intelligence et notre volonté ; une mauvaise digestion empêche le travail intellectuel, et l'effort intellectuel ou moral trouble les fonctions de l'organisme.

Dans l'enseignement et dans tout travail d'éducation, il faut tenir compte de ces relations de la manière suivante :

a) Il est nécessaire de mettre l'élève dans de bonnes conditions physiques qui lui permettent d'appliquer les forces de son intelligence et de sa volonté sans être incommodé par des troubles fonctionnels : la fatigue, le froid, le manque d'air, une migraine, distraient l'esprit du travail, alanguissent les sentiments du cœur et paralysent les énergies de la volonté.

b) Il faut rendre sensibles aux enfants les connaissances qu'on veut leur faire acquérir ou le bien qu'on veut leur faire aimer et pratiquer, c'est-à-dire passer par les sens pour atteindre l'intelligence et, par elle, la volonté.

c) Pour décider l'enfant à vouloir, il faut 1° s'adresser à son intelligence, 2° appeler à son secours les sentiments du cœur. La volonté en effet est aveugle et elle suit facilement les entraînement du cœur : on fait volontiers ce que l'on aime. Donc, faire comprendre aux élèves ce qu'on attend d'eux et les raisons de nos ordres,—puis intéresser à agir par quelque motif qui gagne le cœur.

23.—Ordre à suivre dans la culture des diverses facultés. Bien que nous ayons classé en diverses catégories les facultés de l'enfant. il ne forme cependant qu'un tout dans ce composé, et il ne peut être développé par parties. Pour atteindre le but de l'éducation, il ne faut donc pas cultiver quelques-unes des facultés en négligeant les autres : l'enfant serait incomplet dans son développement. Il faut imiter la nature qui développe *harmoniquement* chacune des parties de son corps en même temps que son intelligence s'ouvre graduellement et que sa volonté s'affirme davantage.

Par des exercices propres à développer chacune des facultés, l'institutrice devra donc conduire parallèlement la culture des sens, des facultés de l'esprit, du cœur et de la volonté. Par exemple, dans une leçon de lecture où l'enfant *apprend* des choses qu'il ignorait, elle saura faire ressortir ce qui peut provoquer les bons sentiments de son *cœur* et affermir sa *volonté* dans le bien, en même temps qu'elle l'amènera à prendre une *attitude correcte* qui l'habitue aux bonnes manières et sauvegarde sa santé. En lui donnant un ordre, elle aura soin de s'adresser à son intelligence pour lui en faire comprendre les raisons, et à ses bons sentiments pour favoriser la décision de sa volonté. Dans toutes les classes, qu'elle veille à l'hygiène, qu'elle s'adresse à son intelligence, qu'elle éveille ses bons sentiments, et qu'elle provoque sa volonté pour lui faire prendre la résolution de bien travailler et de se perfectionner. Ainsi l'élève sauvegardera sa santé, comprendra les leçons, y trouvera de l'attrait et prendra la réso-

lution de faire de bonnes classes. Ainsi l'éducation sera complète.

Mais par dessus tout, l'institutrice doit faire converger tout son travail d'éducation au développement des facultés morales, pour mettre l'enfant en état d'atteindre la fin que Dieu lui a assignée en le créant : connaître Dieu par son intelligence, l'aimer par son cœur, le servir par l'exercice de sa volonté. " Que sert à l'homme de gagner l'univers s'il vient à perdre son âme ? "

DEUXIEME PARTIE

Les facultés physiques. Leur éducation.

24.—Notions sur les facultés physiques. On appelle facultés physiques de l'enfant les puissances ou activités corporelles qui lui permettent d'exercer les fonctions nécessaires à sa vie physique, c'est-à-dire sa vie végétative et sensitive.

Pour se nourrir, respirer, sentir, se mouvoir, etc., l'homme est doué *d'organes* ou *d'appareils organiques* qui exercent des fonctions au profit de l'ensemble du corps. Ainsi le poumon est l'organe de la respiration, l'estomac est le principal organe de la digestion, l'œil est l'organe de la vue. L'anatomie et la physiologie (voir le manuel des *Sciences usuelles*) nous renseignent sur l'organisme humain et les fonctions remplies par chaque organe. C'est le bon fonctionnement de cet ensemble d'organes qui entretient la santé du corps, lui assure son développement normal et lui permet de remplir le rôle qui lui est assigné par la Providence au service de l'âme.

25.—But de l'éducation physique. L'éducation physique, qui s'occupe de la culture des facultés corporelles, a pour but de " donner à l'enfant un corps sain et vigoureux, alerte et beau,—de lui faire acquérir la délicatesse des sens et les aptitudes manuelles." (1).

26.—Importance de l'éducation physique. L'importance de cette éducation se déduit : 1° de l'importance de la santé et de la force du corps. La santé est un bien inappréciable, l'un des éléments les plus indispensables de notre bonheur

(1) Haustrate et Labeau. *Cours complet de pédagogie.*

ici-bas. Dieu la donne comme bénédiction à ceux qui le craignent (1).

2° De la nécessité pour la plupart des hommes de vivre du travail de leurs mains.

3° Des rapports de l'âme avec le corps. Les organes des sens sont les instruments par lesquels l'âme acquiert des connaissances et se manifeste au dehors. La vie supérieure de l'homme ne peut donc atteindre son plein épanouissement si une vie physique robuste ne lui sert de support. Certaines infirmités de de l'âme, certaines faiblesses d'intelligence ou de volonté sont causées ou tout au moins favorisées par un organisme affaibli, qu'un bon traitement physique ramènerait à son état normal. Et un traitement énergique du corps favorise les envolées de l'intelligence et la fermeté du caractère.

27.—Excès à éviter. Tout en accordant à l'éducation physique la part qui lui revient dans l'éducation intégrale de l'homme, il faut cependant se garder de lui attribuer une importance disproportionnée et dire avec Herbert Spencer que "la première condition de succès dans ce monde, c'est d'être un bon animal". Accorder trop de soins à la culture physique c'est inspirer aux élèves un idéal qui se confine dans l'idée de la force brutale et développer la *bête* au détriment de l'esprit. La *culture* allemande nous a édifiés sur ce point depuis la grande guerre commencée en 1914. La culture physiqe doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine.

28.—Moyens de faire l'éducation physique. Les moyens de faire l'éducation physique sont de deux espèces : I *l'hygiène*, II *les exercices corporels*. L'hygiène enlève les obstacles qui nuiraient au développement normal de l'enfant ; les exercices corporels provoquent directement ce développement Les moyens hygiéniques sont des moyens indirects ; les autres, des moyens directs d'éducation.

---

(1) Eccli. XXXIV, 20.

29.—I. L'hygiène. L'hygiène est un ensemble de mesures propres à conserver la santé en prévenant les maladies, et en assurant le libre jeu des fonctions organiques.

Les mesures hygiéniques les plus importantes dont l'institutrice doit se préoccuper à l'école sont 1° la *propreté*, 2° la *température*, 3° la *ventilation*, 4° un *bon maintien*, 5° la précaution contre le *surménage*.

1° L'institutrice doit veiller : a) à ce que la commission scolaire fasse balayer la classe tous les jours et laver les planchers au moins une fois le mois (1) ; elle ne chargera jamais les élèves de faire ce travail ; b) à ce que les alentours de l'école et les lieux d'aisance soient également tenus dans un grand état de propreté ; c) à ce que les enfants se présentent dans un état de propreté convenable, qu'ils aient les mains et le visage bien lavés, qu'ils s'entretiennent bien les dents et les oreilles. Certaines surdités, certains maux d'yeux et la carie des dents ne proviennent souvent que d'un manque de propreté. Elle empêchera toute malpropreté, comme de cracher par terre, lécher les taches d'encre, etc. On devra demander aux commissaires d'éloigner tout enfant atteint de maladie contagieuse.

2° Les salles de classe doivent être chauffées au moins une heure avant le temps fixé pour l'ouverture de l'école, et maintenues à une température uniforme de 65° Farenheit (2). Un excès de chaleur ou de froid, outre qu'il empêche le travail, est dommageable à la santé.

La maîtresse veillera à ce que les enfants ne passent pas subitement d'un endroit chaud à un autre endroit froid, ni qu'un courant froid ne leur arrive dans le dos ou sur la tête. Une brusque transition de température peut engendrer des maladies graves.

3° Les Règlements du C. C. exigent que les salles de classe

---

(1) R. C. C., art. 69.
(2) R. C. C., art. 68, 69.

fournissent au moins 150 pieds cubes d'air à chaque élève. L'air sera renouvelé pendant chaque récréation (1). L'air vicié qui s'accumule dans une salle remplie est un véhicule de contagion, affaiblit le sang et le corrompt, débilite l'organisme.

4° L'institutrice doit avoir une attention particulière au bon maintien des elèves : a) *pour préserver leur santé*, et b) *pour leur assurer de bonnes manières.*

a) *Pour préserver leur santé.* Les sièges et les pupitres doivent être proportionnés à la taille des enfants, pour qu'ils ne soient pas obligés de se pencher sur leurs cahiers ou leurs livres, exposés à se casser la poitrine ou à causer une déviation de l'épine dorsale. L'institutrice les disposera de manière à ce que la lumière leur arrive du côté gauche ou d'en arrière, jamais en face. Le défaut de cette précaution ainsi que l'habitude de tenir le livre trop près des yeux, sont des causes de myopie chez les enfants.

b) *Pour leur assurer de bonnes manières.* Debout ou assis, l'enfant doit se tenir droit, dans une position naturelle et convenable, ni guindée ni affectée, qui ne respire ni la nonchalance ni le laisser-aller. L'institutrice doit surveiller, pour les arrêter à leurs premières manifestations, les habitudes désagréables qui produisent les *tics*, comme de se balancer en réçitant les leçons, de prendre un ton chantant, de trainer sur les mots, les faire précéder de certains sons désagréables ou les répéter plusieurs fois,— l'habitude de se contracter le visage, de cligner des yeux, de se porter les mains au visage ou à la bouche. L'éducation, dans ces cas, a une portée morale.

5° *Précautions contre le surménage.* Il est nécessaire que les enfants travaillent en classe et dans leurs familles proportionnellement à leur âge et à leurs capacités, et l'institutrice intelligente dosera la tâche de manière à obtenir un résultat satisfaisant, en variant les exercices et en coupant la classe par une récréation prise à l'extérieur.

---

(1) R. C. C., art. 227, par. 2.

Mais les institutrices doivent se mettre particulièrement en garde contre la tentation de pousser trop de l'avant, pour leur propre satisfaction ou pour l'honneur de leur classe, certains enfants bien doués et ambitieux. Les facultés de l'enfant, physiques ou intellectuelles, demandent, à cause de leur faiblesse, à être développées graduellement et avec précaution. Les surmener serait les étioler, les épuiser de bonne heure, et leur faire perdre le ressort qui leur aurait permis de se déployer davantage. Il ne manque pas d'exemples d'enfants très intelligents dans le bas âge et devenus rachitiques ou imbéciles à un âge plus avancé, après avoir été déprimés par un excès de travail.

30. —II. Les exercices corporels. Ces exercices ont pour but de développer positivement les membres et les organes de l'enfant. Ils sont nécessaires pour reposer l'esprit, et ils contribuent au bon maintien de la discipline. Leur effet se fait sentir dans le triple domaine physique, intellectuel et moral.

31.—Principaux exercices corporels. Les principaux exercices corporels utilisables à l'école sont : A. *les récréations et les jeux*, B. *la gymnastique*, C. *les travaux manuels*. Nous en ajouterons une quatrième série se rapportant à D. *l'éducation physique des sens*.

32.—A. Les récréations et les jeux. a) Nécessité. Les récréations et les jeux fournissent dans beaucoup d'écoles l'unique exercice corporel des enfants ; ils sont partout les principaux moyens de délassement de l'esprit. La nature physique des enfants réclame le mouvement et les ébats au grand air pour atteindre son développement normal ; la faiblesse native de leurs facultés intellectuelles demande qu'elles ne soient pas soumises trop longtemps à un travail d'attention ; leur santé morale exige une fréquente diversion physique. C'est encore dans les jeux que l'institutrice découvrira le mieux les tempéraments et les défauts de ses élèves et qu'elle trouvera l'occasion favorable de les faire travailler à se former un caractère. Ce n'est donc pas

un temps perdu que celui qui est consacré à faire délasser les enfants, mais c'est une nécessité qui s'impose à leur condition.

b) Règles pratiques. 1° Les récréations prescrites entre les classes ne doivent pas être moindres que celles prescrites par les articles 20 et 21 des Règlements du Comité catholique, à savoir : dix minutes au milieu de la classe du matin, autant pendant celle du soir et une heure et quart le midi. Ces récréations se prennent en plein air, mais à la condition que les enfants s'y livrent au mouvement.

2° Les jeux sédentaires qui ressemblent à une étude, jeux de cartes, de dominos, etc., doivent être interdits ; mais on choisira de préférence ceux qui demandent de l'activité et de l'animation, de l'initiative, des efforts personnels, un déploiement d'adresse. Tels sont pour les garçons les jeux de courses, les barres, la balle, le ballon, le cerceau, la "remorque" (*tug of war*) ; pour les filles, la balle, le collin-maillard, etc. (1).

3° L'institutrice doit favoriser les jeux, mais en laisser le choix à l'initiative des élèves en le dirigeant ou le suggérant habilement. La contrainte enlève la libre activité et la joie qui sont la condition du délassement.

4° Les jeux doivent provoquer le concours de tous les élèves, mais varier pour chaque sexe.

5° L'institutrice surveille les jeux sans faire sentir inutilement son intervention. Les jeux sont des délassements et une occasion de discipline des forces physiques, intellectuelles et morales. L'institutrice doit donc prévenir les excès qui produisent le désordre et l'indiscipline, empêcher les cris aigus, les querelles, les imprudences dommageables à la santé, à la bonne éducation et à la bonne tenue. Devant la loi civile et devant les parents, elle est responsable des accidents qui surviendraient

---

(1) Les institutrices qui voudront se renseigner davantage pourront référer au "Manuel de culture physique à l'usage des écoles," publié par le Conseil exécutif de la fondation Strathcona. Ce livre est distribué gratuitement dans les écoles.

faute de surveillance, et elle rendra compte à Dieu du mal moral qui se fait par sa négligence.

33.—B. La gymnastique. La gymnastique est un ensemble d'exercices *méthodiques* qui ont pour but d'assouplir le corps, de développer les forces et de régler les mouvements. L'importance de la gymnastique se déduit de ce qui a été dit précédemment sur la valeur des exercices corporels en général (26). Une raison spéciale s'ajoute ici, à savoir la rectitude de la tenue et la régularité des mouvements. Indiquée au programme comme matière facultative, cette partie de l'éducation ne doit point cependant être négligée dans les écoles, et toute institutrice avisée peut trouver le moyen de faire faire plusieurs de ces exercices pendant les récréations, tout en amusant les élèves. Les résultat se fera sentir d'autant plus que, une fois certaines notions données, les élèves s'organisent eux-mêmes ou se livrent individuellement aux mouvements qu'on leur a appris à pratiquer.

34.—En quoi consistent ces exercices. Les exercices de gymnastique sont de deux sortes : sans appareils ou avec appareils : quilles, haltères, baguettes, etc. Les deux catégories ne diffèrent pas substantiellement l'une de l'autre, et dans les deux cas, ils consistent essentiellement à exécuter des mouvements d'ensemble, commandés, cadencés et rythmés, pour développer soit une partie du corps, soit le corps en entier.

Les exercices respiratoires, la flexion et l'extension des bras, la flexion du corps, la marche militaire, le pas gymnastique, la callisthénie, sont autant d'exercices simples qu'une maîtresse peut faire pratiquer à son école en prenant garde de procéder par mouvements doux et non violents. Le " Manuel de culture physique ", signalé dans la note de la page 43 contient, parmi une quantité de directions inapplicables à nos écoles de campagne, des renseignements dont les institutrices pourront profiter en plusieurs cas.

35.—C. Travaux manuels. Nous en dirons le *but*, *l'importance*, les *espèces* applicables à l'école, et nous établirons quelques règles *pratiques*.

1° But. Les travaux manuels de l'école ont un double but : développer *l'habileté* et les aptitudes corporelles, et *faire aimer* les choses auxquelles la masse des enfants sera appelée à se livrer plus tard. Il ne peut évidemment pas être question de former des professionnels à l'école primaire ; mais c'est une grande chose que les enfants se fassent une mentalité favorable aux travaux auxquels les oblige la condition des parents, et qu'ils acquièrent une certaine habileté dans l'usage de leurs sens ou l'emploi de leurs membres.

2° Importance. Outre ce que nous avons dit au paragraphe précédent, l'application aux travaux manuels, si la maîtresse sait y intéresser d'une manière intelligente et modérée, utilise les instincts d'activité de l'enfant, cultive son esprit d'observation, d'ordre et d'initiative, contribue par conséquent au développement intellectuel de l'élève et fait aimer la classe.

3° Espèces. a) Travaux ordinaires de la vie d'écolier : recouvrir les livres et les cahiers, former des collections, remettre toute chose en ordre après s'en être servi, etc.

b) Travaux de jardinage et d'embellissement sur le terrain de l'école. La question des jardins scolaires captive de plus en plus l'attention des autorités de l'éducation et du personnel enseignant. Toutes les institutrices doivent avoir à cœur d'y intéresser leur élèves, et le temps viendra où nous aurons nos expositions de produits des jardins scolaires comme il se fait ailleurs.

c) Travaux d'économie domestique pour les filles. Il en sera traité sous un titre spécial en méthodologie.

d) Les travaux de tressage, de pliage, de découpage, de modelage, etc. (Exercices frœbeliens).

4° Regles pratiques. a) Les travaux manuels doivent être à la portée des élèves et en rapport avec leur âge.

b) La maîtresse n'impose pas ces travaux, mais les provo-

que en y intéressant les élèves et en leur procurant les moyens de les réaliser. *Exiger* que les élèves apportent des arbres, des pioches, etc., serait suffisant pour provoquer une grève de la part des enfants et peut-être des parents ; savoir faire naître chez les enfants *l'ambition* de planter des arbres ou d'avoir des *carrés*, et créer *l'émulation* pour que chacun fasse voir le plus beau à l'automne, est le moyen le plus sûr d'arriver au succès.

c) Dans tout travail de ce genre, la maîtresse doit veiller à ce que tout soit exécuté aussi *parfaitement* que possible : c'est une habitude qu'il faut faire acquérir aux enfants en tout.

36.—D. Quelques exercices spéciaux pour l'éducation physique des sens. Les sens de l'homme sont des facultés du composé humain (20), c'est-à-dire des puissances de l'âme entrant en relation avec les choses extérieures par l'intermédiaire des organes. Faire leur éducation *physique*, c'est exercer ces organes à percevoir les choses sensibles avec toute la sûreté , la précision et la finesse qu'ils sont susceptibles d'atteindre, c'est perfectionner les instruments par lesquels l'âme voit, entend, etc. Bien conduite cette éducation est la préparation naturelle de l'éducation intellectuelle et morale.

On comprend par là l'importance de cette culture qui permettra aux enfants d'acquérir un plus grand nombre de connaissances, de les acquérir plus sûrement, plus facilement et avec plus de précision.

Procédés à suivre. L'enfant abandonné à lui même n'a d'autre ressource pour s'instruire que ses sens : il cherche à tout voir, à tout entendre, à toucher et même, quand il le peut, à goûter tout ce qui est à sa portée. Mais il agit sans méthode. Le rôle de l'institutrice consiste à favoriser cette disposition en la corrigeant dans ce qu'elle a d'excessif, et en la développant par des exercices méthodiques appropriés à chaque sens, pour apprendre aux enfants à *bien* regarder, *bien* écouter, *bien* parler (76).

1° On veillera d'abord à ce que chacun des *organes* de la

vue, de l'ouïe, etc., soit conservé en bon état : l'excès ou le défaut de lumière détériore la vue (avec sa rapide succession d'images sur une toile fortement éclairée, le cinéma est le pire ennemi de la vue) ; les cris aigus et perçants déchirent ou faussent le tympan de l'oreille ; l'excès des parfums émousse l'odorat (1).

2° Elle formera chaque sens par des exercices particuliers propres à chacun d'eux : la *vue* en faisant observer les couleurs avec leurs teintes variées, en habituant à apprécier la dimension des objets, leur forme, leur relief, leur distance, leurs proportions, leur masse ; *l'ouïe* en exerçant l'enfant, dans la lecture et le chant, à donner le ton juste et à observer la mesure et l'harmonie,—en lui faisant évaluer la distance du son qui lui arrive, saisir le timbre des divers instruments d'un orchestre, etc. On sait à quelle finesse de vue et d'ouïe arrivaient les sauvages habitués à épier le gibier et à découvrir leurs ennemis. Le *toucher* s'exerce en faisant palper un corps pour en faire découvrir toutes les propriétés (2), en faisant soupeser les objets. L'éducation intellectuelle doit nécessairement compléter ces exercices par un travail de vérification.

L'institutrice fait encore des exercices des organes des sens quand elle fait articuler, qu'elle oblige à parler distinctement, d'une voix proportionnée, qu'elle corrige le bredouillement et l'habitude de manger les mots.

Tous ces exercices sont d'une grande utilité à l'homme pour l'usage qu'il en peut faire dans sa vie. Quand un Juif reçoit une pièce de monnaie, dit-on, il la presse d'abord dans sa main fortement fermée, puis il la jette sur le comptoir. Renseigné ainsi par la conductibilité de la chaleur de cette pièce, et par le

---

(1) On raconte d'un aveugle qui apprenait à jouer la harpe, qu'il dut interrompre ses exercices musicaux, parce que l'habitude de pincer les cordes lui fit perdre la délicatesse de sensibilité des doigts et il ne pouvait plus lire, en suivant au toucher, l'écriture des aveugles.

(2) Melle Bridgman, une jeune américaine sourde, muette et aveugle, distinguait au toucher la couleur des diverses laines ou soies dont elle se servait pour ses travaux de couture et de broderie.

son qu'elle rend, il est fixé sur la valeur du métal dont elle est faite.

Ne voyons-nous pas tous les jours des commerçants peser à la main ou même à l'œil, et des experts apprécier à l'œil la quantité de pieds de bois, de tonnes de charbon, etc., qui se trouvent dans un amas donné ? C'est là sans doute l'effet d'une éducation intellectuelle des sens ; mais cette éducation intellectuelle n'aurait pas lieu si on n'avait d'abord commencé par l'éducation physique. Nous complèterons cette étude par celle de l'éducation intellectuelle des sens (43).

TROISIEME PARTIE

Les facultés de connaissance ou cognitives

Education intellectuelle

37.—Notion des facultés de connaissance. Les facultés de connaissance sont les puissances par lesquelles l'homme acquiert ou conserve les connaissances, soit de l'ordre matériel, soit de l'ordre immatériel.

38.—Division des facultés de connaissance. Les connaissances sont d'abord *acquises*, puis *conservées*. Les facultés qui servent à *acquérir* se nomment facultés *d'acquisition* ou de *perception* ; celles qui *conservent* les connaissances s'appellent facultés de *conservation*.

I. Les facultés *d'acquisition* sont : 1° les *sens externes* par lesquels l'âme unie aux organes perçoit les corps extérieurs dans leurs qualités matérielles : ils sont au nombre de cinq : la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat, le toucher ; 2° l'*intelligence*, faculté purement intellectuelle qui perçoit a) les propriétés abstraites et universelles des choses matérielles, b) les êtres immatériels en eux-mêmes.

II. Les facultés de *conservation* sont : 1° l'*imagination* qui *conserve* les images des objets sensibles et les combine pour en former de nouvelles ; 2° la *mémoire* qui *retient* et *rappelle* les connaissances acquises soit par les sens soit par l'intelligence.

39.—Nature de l'éducation intellectuelle. L'éducation intellectuelle consiste dans le développement méthodique de toutes les facultés de connaissance. Elle ne consiste pas seulement à instruire en faisant emmagasiner des connaissances, mais elle doit affiner les facultés pour rendre leurs opérations

plus sûres et plus précises,—les fortifier pour leur permettre d'acquérir davantage,—les cultiver pour les mettre en état de s'assimiler les connaissances acquises et de produire par elles-mêmes (5).

L'enseignement peut bien en effet remplir l'esprit comme l'eau remplit un vase, et ne donner que des connaissances incomprises, sans lien, laissant l'esprit incapable de les utiliser pour en déduire de nouvelles ou pour se tirer d'affaire dans la vie. L'éducation intellectuelle vise plus haut : elle cherche à faire pénétrer dans l'esprit des connaissances raisonnées, à transformer en *forces disciplinées et agissantes* les facultés de l'enfant, à développer la puissance d'assimilation qui rend l'esprit de l'homme capable de faire siennes les connaissances acquises, et d'en profiter, comme fait l'estomac de la nourriture. C'est pourquoi la future institutrice doit penser à sa formation intellectuelle plus qu'au programme sur lequel elle passera l'examen du brevet. La première lui donnera des connaissances assimilées, des méthodes raisonnées, une intelligence cultivée et assouplie, et le brevet lui tombera en son temps comme un fruit mûr à la fin de la saison. En ne voyant que le programme avec sa somme de connaissances à acquérir, elle risque de donner à son esprit un remplissage qu'elle rêve de traduire en chiffres au jour des examens, mais qui ne produira pas toujours des fruits d'intelligence et de savoir-faire. L'éducation intellectuelle ne s'évalue pas par le nombre de connaissances acquises mais par l'assimilation qui en est faite.

40.—Division de cette partie. Pour l'étude de cette troisième partie, nous étudierons successivement chacune des facultés de connaissance en les partageant en autant de chapitres : I les sens externes, II l'intelligence, III l'imagination, IV la mémoire. Mais l'étude séparée que nous faisons de l'éducation de chacune de ces facultés ne veut pas dire que l'éducation elle-même est séparée. L'enfant est un être *un*, et toutes ses facultés se développent simultanément.

CHAPITRE I

Les sens externes. Leur éducation.

41.—Les sens externes sont des facultés organiques par lesquelles nous percevons les qualités matérielles des corps.

Explication. a) *Facultés organiques*, parce que ce n'est ni l'âme seule, ni le corps seul qui acquiert les connaissances par les sens, mais le composé humain. L'âme est mise en contact avec le monde extérieur par des *organes*. C'est l'organisme animé, l'âme agissant par ces organes, qui constitue les sens.

L'organe diffère donc du sens : l'œil de la vue, l'oreille de l'ouïe, etc. L'organe est un *instrument matériel* placé généralement à la partie extérieure du corps ; le sens est une *puissance* d'agir.

b) *Perçoit :* c'est-à-dire prend connaissance des corps dans leurs qualités sensibles. On appelle *sensation* l'impression *passive* subie par le sens, et *perception* l'action du sens qui réagit pour prendre connaissance de l'objet.

c) Les qualités *matérielles* des corps. Les corps ne se manifestent aux sens que par leurs propriétés extérieures, concrètes, sensibles : la couleur, l'odeur, les dimensions, etc. Par ses sens l'homme voit un corps déterminé, avec *sa* couleur, les qualités qui lui sont *propres*. C'est le fait de l'intelligence de tirer de ces données concrètes les notions générales et universelles de *corps*, de *couleur*, de *dimension*, qui s'appliquent à plusieurs autres corps (46).

42.—Objet des sens. Chacun des cinq sens énumérés plus haut (38), perçoit une qualité qui lui est *propre*. C'est cette qualité qui se nomme *l'objet* du sens. Ainsi l'objet de la vue est la lumière et la couleur ; l'objet de l'ouïe est le son ; le goût perçoit la saveur ; l'odorat, les odeurs ; le toucher, la forme extérieure d'un corps, sa résistance, sa température, le poli et le rugueux de sa surface. C'est là l'objet *propre* de chaque sens.

Mais ce qui est l'objet propre d'un sens peut devenir l'objet

accidentel d'un autre sens ; par exemple la dimension qui est l'o.. propre du toucher est l'objet accidentel de la vue. Les sens se prêtent un secours mutuel, et c'est par la collaboration de plusieurs sens que les connaissances se font plus précises et plus sûres.

L'enfant possède une disposition instinctive à faire collaborer plusieurs sens au même objet : il faut qu'il *touche* l'objet qu'il *voit* ; ce n'est pas toujours par gourmandise qu'il *goûte* ; il tâche de lui faire rendre un *son*, et il ne délaisse son objet que quand il a épuisé toutes les connaissances que ses sens peuvent lui fournir sur cet objet. Il nous donne là une leçon de pédagogie dont il faut savoir profiter.

43.—L'éducation des sens. L'éducation des sens doit se faire au point de vue *physique, intellectuel* et *moral*. Nous ne nous occupons ici que de l'éducation intellectuelle. Mais nous ne pouvons guère faire l'éducation intellectuelle des sens, sans qu'ils acquièrent plus de finesse et de précision, ce qui est l'éducation physique (36), ni sans apprendre à l'enfant à en faire un usage chrétien, ce qui est l'éducation morale (94).

L'éducation intellectuelle des sens a pour but d'apprendre à l'enfant à *bien* regarder, à *bien* écouter, etc., puis de l'habituer à bien interpréter les données des sens, à les coordonner, à saisir le caractère plus que le détail, afin de lui faire acquérir d'abord un grand nombre de connaissances sensibles, de développer chez lui l'esprit d'observation (76) et de le rendre capable ensuite d'acquérir par lui-même de nouvelles connaissances.

44.—Importance de l'éducation des sens. Les connaissances sensibles acquises par les sens sont la source de toutes les autres connaissances. Elles enrichissent l'imagination d'images sensibles où l'esprit va chercher les éléments avec lesquels il forme ses idées, ses jugements et ses raisonnements. " Rien n'entre dans l'intelligence sans passer par les sens ". On ne peut donc faire l'éducation de l'esprit sans commencer par l'éducation des sens.

L'expérience prouve la vérité de cette affirmation. Un enfant sourd et aveugle n'a aucune idée des couleurs ni du son, ne

peut acquérir de connaissances que par l'odorat, le goût et le toucher. En supposant un enfant dont les organes des cinq sens seraient paralysés, aucune idée n'entrerait dans son esprit ; ce serait " une âme en prison ".

Toutes les premières connaissances que les enfants acquièrent leur viennent donc par les sens. De là leur grande curiosité à tout voir, à tout entendre et à tout toucher. La maîtresse doit utiliser cette disposition pour la développer et la diriger par des exercices méthodiques. C'est la raison de l'enseignement intuitif.

45.—Marche à suivre. Quel que soit l'objet proposé à l'étude de l'enfant, la marche à suivre est toujours la suivante : 1° *Présenter l'objet*, 2° *le faire observer méthodiquement*, 3° *répéter souvent ces exercices.*

1° L'objet est mis bien à la portée des élèves pour que tous puissent le percevoir facilement.

2° Pour le faire *observer avec méthode*, il faut : a) qu'il en fasse l'*analyse* en l'étudiant parties par parties, et faisant intervenir plusieurs sens dans cette étude afin de s'habituer à tout contrôler ; b) qu'il recompose dans une *synthèse* le tout dont il aura analysé les parties, et qu'il rende compte des relations des parties entre elles afin d'assurer une connaissance d'ensemble ; c) que ce travail se fasse non par l'institutrice, mais par l'élève sous sa direction. La maîtresse dirige, provoque ses observations, fait corriger ses erreurs, sans les corriger elle-même, et oblige l'enfant à exprimer en phrases complètes le résultat de ses observations. (Voir une application à l'étude des nombres et aux leçons de choses).

3° Ces exercices n'ont de valeur que s'ils sont *répétés souvent* jusqu'à faire acquérir l'habitude de ces observations méthodiques. " L'éducation, dit Compayré, n'est en grande partie que l'art de former des habitudes ".

Ces exercices ne sont pas d'une nature spéciale qui surcharge le programme, ils sont d'une application constante dans l'étude de n'importe quelle partie du programme : l'étude d'un tableau d'histoire, d'un paysage, d'un phénomène géographique, l'étude des nombres, un sujet de rédaction, une classe de dessin, etc.

CHAPITRE II

L'intelligence. Ses actes. Son éducation.

46.—Nature de l'intelligence. L'intelligence est une faculté inorganique par laquelle l'âme perçoit l'immatériel, soit en lui-même, soit dans les choses sensibles. On l'appelle encore esprit, intellect, raison.

Explication. a) Faculté *inorganique*, qui appartient à l'âme seule et n'a pas d'organe matériel comme les sens.

b) Perçoit *l'immatériel*, c'est-à-dire ce qui échappe aux sens, comme l'âme, Dieu, l'abstrait, l'universel.

c) L'immatériel *en lui-même* ou *dans les choses sensibles*. Certains êtres sont en effet *immatériels* par leur nature, et sans revêtir de formes sensibles, comme Dieu, l'âme. C'est le propre de l'intelligence de les percevoir. D'autres sont concrétisés dans des objets *matériels* qui frappent les sens (41, c). Les sens de l'homme, comme ceux de l'animal, perçoivent, dans les choses sensibles, les propriétés concrètes, individuelles, matérielles : *telle* maison, avec *telle* dimension, *telle* couleur. C'est le propre de l'intelligence *d'abstraire* de cette donnée sensible l'idée universelle de maison, de dimension, de couleur.

Remarquons donc bien que le *matériel* est pour les *sens*, et que l'esprit ou l'intelligence ne saisit dans le matériel que l'universel et l'abstrait : l'idée. Quand l'institutrice donne à son élève un *mot* incompris elle lui a logé dans l'oreille un *son* matériel dont l'image *auditive* peut entrer dans son imagination, dans sa mémoire sensible, qu'il peut même rappeler pour l'articuler ; mais ce mot reste à la porte de son intelligence ; il n'y entrera que sous forme d'image *intellectuelle*, c'est-à-dire d'idée. Pour y pénétrer il faut qu'il soit dégagé, par l'explication, de son écorce matérielle et transformé en idée qui pourra alors entrer dans l'intelligence, mais pas avant. La raison en est que chaque *récipient* ne peut recevoir que des choses conformes à sa nature : le sens matériel reçoit le mot *matériel* ; seule l'idée spirituelle peut entrer dans *l'esprit*. Chacun a son *objet* approprié.

47.—Education de l'intelligence. Faire l'éducation de l'intelligence c'est développer sa puissance de perception dans chacun des actes qui lui sont propres, de manière à la rendre capable d'acquérir facilement et par elle-même des connaissances exactes, de les coordonner et de se les assimiler sans le concours de l'institutrice. L'enseignement qui n'atteint pas ce but n'est pas une éducation.

48.—Actes ou opérations de l'intelligence. Les opérations fondamentales de l'intelligence sont : I la perception des idées, II le jugement, III le raisonnement. Ces trois opérations se retrouvent dans toutes les autres que nous aurons occasion d'étudier. Pour les besoins de la pédagogie, ajoutons-y : IV la réflexion, V l'attention, VI l'analyse et la synthèse.

I

La perception des idées

49.—Notion de la perception des idées. La perception de l'idée est cet acte par lequel l'intelligence acquiert la connaissance immatérielle des choses (46). Quand l'intelligence connaît une chose pour savoir *ce qu'elle est*, sa *nature*, son *essence*, elle a *l'idée* de cette chose.

L'idée logée dans l'esprit est une image intellectuelle, c'est-à-dire la *représentation abstraite* de l'essence des choses. L'imagination reçoit *l'image matérielle* d'un objet ; la représentation qu'elle s'en fait est celle de l'objet concret avec *ses* dimensions, *sa* couleur, toutes ses qualités *individuelles*. Cette représentation s'appelle *fantôme*. L'idée c'est la représentation intellectuelle non de *tel* objet, mais de ce qui constitue *l'essence* de tous les objets de même nature. L'imagination conserve l'image de *tel* homme, l'esprit reçoit l'image *abstraite* de l'homme : un être composé de corps et d'âme, qu'il soit blanc ou noir, petit ou grand, nègre ou irlandais.

50.—Moyens de faciliter aux enfants l'acquisition des idées. L'institutrice a plusieurs moyens de faire en-

trer des idées dans l'intelligence des enfants. Elle doit 1° se préoccuper d'abord de suivre la voie naturelle par laquelle l'enfant a acquis ses premières connaissances, c'est-à-dire l'intuition, qui consiste à placer les objets à la portée de ses sens pour lui en donner l'idée concrète, et l'élever graduellement à des idées plus abstraites, par l'abstraction (51) ou la réflexion sur ses propres actes (67). C'est la base de nos connaissances.

2° Quand l'enfant possède quelques connaissances, elle doit utiliser ce qu'il possède déjà pour le pousser plus loin à la découverte de nouvelles idées par la comparaison, l'induction et la déduction (64), l'analyse et la synthèse (77). La maîtresse doit toujours avoir à l'esprit que tout ce qui n'est pas transformé en idée, pour être assimilé par l'intelligence de l'enfant, est perdu pour l'enseignement.

L'abstraction étant le principal moyen d'acquisition des idées par les enfants, nous parlerons immédiatement de l'abstraction et de son complément la généralisation.

51.—Notion de l'abstraction. L'abstraction est un acte par lequel l'esprit dégage une idée en la dépouillant de toutes les conditions matérielles qu'elle revêt dans un objet.

Cette idée peut être celle de la *substance* : homme, arbre ; de la *qualité* : sa couleur ; de la *quantité* : un, deux ; de *l'action* : marcher ; de la *relation* : ressemblance, différence, etc.

L'intelligence prend les données des sens et, laissant de côté les conditions qui concrétisent ces données dans un sujet déterminé, elle dégage des idées qui peuvent convenir à un grand nombre d'objets individuellement distincts. D'un *objet blanc*, on *abstrait* l'idée de *blanc* qui convient à plusieurs objets. *D'une* bille on abstrait l'idée du *nombre un* qui s'applique à une plume, un encrier. D'un nom *pluriel* on abstrait l'idée du pluriel qui convient à plusieurs noms.

52.—Il faut graduer l'abstraction. Toutes les idées n'ont pas le même degré d'abstraction : l'idée de *tel* homme est moins abstraite que celle de *plusieurs* hommes ; celle-ci moins

abstraite que celle de *l'homme* en général. L'idée la plus abstraite est celle qui ne considère que la qualité sans le sujet : l'humanité, la blancheur. Les enfants ne peuvent passer d'un coup du concret au plus abstrait ; il faut les y pousser graduellement par une série d'abstractions auxquelles l'esprit doit s'habituer lentement. Ne parlez pas à un enfant de *piété* , mais montrez-lui un enfant qui fait des *actes* de piété ; il comprendra *tel enfant pieux*, puis un *enfant pieux*, puis enfin *la piété*. Même progression pour donner l'idée des nombres : trois *pommes*, trois *choses*, *trois*.

53. Importance de l'abstraction. L'abstraction est la condition de toute pensée. Un homme qui n'abstrait pas ne pense pas ; il éprouve des *sensations* (41, b), son intelligence n'en retire nul profit. C'est le devoir de la maîtresse de sortir l'élève du concret, des opérations purement sensitives, pour cultiver son esprit par l'abstraction.

54. La généralisation. Notion. Quand l'esprit a abstrait une idée (51), il l'applique à un certain nombre d'objets semblables : c'est la généralisation,

55. La généralisation complète l'abstraction. D'après cette définition, on voit que la généralisation complète l'abstraction et doit la terminer. Quand, de l'étude d'un arbre, on a amené l'enfant à abstraire l'idée de la *vie végétative*, il faut le faire généraliser, c'est-à-dire appliquer cette idée à tous les végétaux : arbres, arbrisseaux, légumes, etc. C'est par cette double opération qu'on élève l'esprit de l'enfant à la conception des idées générales de genre et d'espèce, et qu'on l'habitue à classer, en lui faisant comparer plusieurs idées ou plusieurs objets, pour grouper dans une même catégorie tous les êtres qui ont quelque chose de commun entre eux.

L'importance de cette opération pour le développement intellectuel des élèves n'est pas toujours suffisamment comprise de l'institutrice. Chaque fois qu'elle fait découvrir une idée nouvelle elle devrait faire chercher les objets auxquels cette idée s'appli-

que. Pour faire classer les objets, il faudrait faire abstraire l'idée qui les réunit tous et généraliser dans un terme plus universel. Ainsi au cours d'une leçon de rédaction, par exemple, la description des objets de la classe, elle s'apercevra que les élèves nomment les objets sans discernement, sans ordre, parce qu'ils n'ont pas l'esprit exercé à grouper sous un même vocable qui les exprime tous, les objets qui, portant des noms différents, sont contenus cependant sous l'extension d'une même idée universelle. Ils nommeront la tribune, les cartes, les sièges, le crucifix, les pupitres, quelquefois la maîtresse au milieu de tout cela et les élèves en premier lieu. C'est l'occasion de leur faire grouper les *personnes* et les *choses*, et parmi ces dernières, de leur faire découvrir les idées plus universelles de *meubles* puis de *mobilier scolaire*. L'idée universelle trouvée, qu'elle fasse descendre graduellement aux idées moins universelles : cette gymnastique d'esprit, outre qu'elle ouvre l'intelligence à l'universel qui est son véritable élément, crée des habitudes d'ordre intellectuel. Ainsi sous l'idée universel *d'arbre*, faites classer, par une progression qui particularise, les arbres *forestiers*, les arbres *fruitiers*, les arbres *d'ornement*. L'emploi du tableau synoptique favorise éminemment cette culture en mettant sous les yeux des élèves les catégories de plus en plus universelles.

56. —Importance de la généralisation. L'importance de la généralisation se déduit de ce que nous venons de dire (55). Il n'y a d'esprit cultivé que celui qui possède des idées générales.

Nos idées isolées, dit en substance Mgr Baunard, sont comme des lettres qui petit à petit, à mesure que l'esprit s'ouvre, s'unissent dans une synthèse de plus en plus large, pour former des syllabes, des mots, des phrases et des pages : "Connaissances et idées se groupent dans de larges synthèses qui font l'unité au sein de l'universalité" Pourquoi ne pas initier l'enfant à cet assemblage qu'il pourra continuer toute sa vie ?

57.—Moyens pratiques L'enfant répugne à l'abstraction et à la généralisation dans les écoles, parce qu'on veut le pousser à en faire hors de sa portée. On ne s'occupe pas assez de lui faire franchir par étapes ces différents degrés.

A l'origine ses idées sont toutes concrètes. S'il voit un oiseau il s'en forme une idée répondant à l'image matérielle qui s'est gravée dans son imagination, et il n'appellera pas oiseau tout autre qui n'est pas semblable au premier. Montrez-lui en plusieurs de taille et de forme différentes et dites-lui encore que ce sont des oiseaux ; il se fera une abstraction et il appellera oiseau tout ce qui porte des plumes et des ailes. Il généralise ainsi à sa manière en appelant *μαμα* tous les hommes (1). L'abstraction et la généralisation lui sont donc naturelles. Il faut utiliser cette disposition pour l'amener par des exercices bien appropriés et bien gradués, à faire des abstractions et des généralisations.

Voici la marche méthodique :

1° Faire acquérir un grand nombre d'images sensibles par un enseignement intuitif et expérimental.

2° Amener l'élève à mettre de côté les notes concrètes qui particularisent l'idée qu'on veut lui faire acquérir, et lui donner le terme correspondant. C'est l'abstraction.

3° Faire comparer ce qu'il y a de commun et de différent dans chacune des idées qu'il aura ainsi abstraites, pour le conduire à généraliser, et lui donner également le mot correspondant.

4° Ce travail fait, le faire passer du général au particulier et du particulier au général.

A mesure que son intelligence s'ouvre on peut ajouter à ces exercices ceux de lexicologie : décomposition de mots, étude de dérivés, familles de mots ; on multipliera ainsi le nombre de ses idées en même temps qu'on enrichira son vocabulaire.

---

(1) Un auteur remarque que l'enfant généralise plus volontiers le mot *papa* que le mot *maman*. Taine rapporte le fait suivant : "un petit garçon d'un an avait voyagé plusieurs fois en chemin de fer. La machine avec son sifflement, sa fumée, l'avait frappé : le premier mot qu'il eût prononcé était *fafer* (chemin de fer). Désormais un bateau à vapeur, une cafetière, tous les objets qui sifflent, font du bruit, jettent de la fumée, étaient pour lui des *fafer*."

II

Le jugement

58.—Notion du jugement. Le jugement est un acte par lequel l'intelligence affirme ou nie la convenance de deux idées après les avoir comparées entre elles.

Le jugement s'exprime par une proposition. Les deux idées sont le sujet et l'attribut ; l'affirmation ou négation de l'esprit est exprimée par le verbe *être* avec ou sans la négation. J'ai l'idée du tableau et celle de la couleur noire ; en les comparant, je *juge* dans mon esprit que la couleur noire convient au tableau. J'exprime cet acte d'esprit en disant : ce tableau est noir.

59.—Importance du jugement. Le jugement est l'acte essentiel de l'intelligence. C'est lui qui donne à l'intelligence sa plus grande valeur. On dit qu'un homme est intelligent quand il saisit promptement le vrai et le faux, les rapports des choses entre elles. C'est une disposition où l'excès n'est jamais à craindre.

60.—Education du jugement. L'enfant juge de très bonne heure, par ses actes avant ses paroles. Quand il avance la main pour saisir un objet c'est qu'il le juge à sa portée. Ses gestes et ses sourires manifestent des jugements spontanés.

Dans la famille il faut surtout le développer d'une manière négative en le protégeant contre la crédulité, la précipitation, les préjugés, et l'erreur qui provient des connaissances plus ou moins claires et précises que l'enfant a perçues.

A l'école, faire l'éducation du jugement c'est : 1° lui assurer et faciliter la disposition à se prononcer d'une manière *juste* (ce qui donne la rectitude) ; 2° à développer sa *puissance* de se prononcer par lui-même sur les rapports qui existent entre les idées.

61.—Comment former le jugement. Le jugement se forme 1° par les influences que l'enfant subit dans son milieu habituel ; 2° par des exercices spéciaux, gradués et méthodiques.

1° Le milieu qui entoure habituellement l'enfant, pour ne pas parler de l'homme mûr, donne inévitablement une empreinte à son âme et agit sur elle à la façon d'un moule sur la matière informe qu'il étreint. Cette *influence du milieu* façonne son esprit, sa *mentalité*, aussi bien que son caractère et ses habitudes morales.

En effet, a) les vérités fondamentales, appelées en philosophie *vérités premières*, et qui sont comme les principes directeurs de la pensée, l'enfant en acquerra graduellement une notion claire et explicite s'il les voit judicieusement appliquées dans toutes les appréciations qui sont faites devant lui. Autrement son jugement en sera faussé. On aura donc soin de ne donner que des appréciations justes en sa présence et de ne pas abuser de sa crédulité pour répondre par des raisons invraisemblables aux éternels *pourquoi* dont sa curiosité nous harcèle sans répit.

b) Si l'enfant se rend compte qu'on juge d'après ses impressions, son humeur, son intérêt, il se fera une habitude de croire qu'il lui est permis de juger ainsi. Les exemples ayant plus d'influence que les préceptes, les éducateurs, au foyer ou à l'école, ont donc le grave devoir d'éviter devant les enfants toute inconséquence de conduite ou de parole, et de ne formuler devant eux que des jugements raisonnables et désintéressés. L'institutrice devra corriger avec bienveillance mais fermeté les fausses appréciations dont les enfants se rendront coupables devant elle, en les aidant à découvrir les causes de leur erreur.

c) La discipline scolaire a aussi une grande influence sur le jugement de l'élève. Une discipline douce et ferme qui ouvre les âmes et provoque la confiance, met l'enfant à l'aise pour exprimer ses idées et ses sentiments : ce qui permet à la maîtresse de mieux connaître ses appréciations pour les rectifier au besoin. Une discipline sévère et sans bonté ferme les âmes, irrite les sentiments et favorise une disposition intérieure à donner des appréciations malveillantes, erronnées, parfois injustes, qui créent des habitudes et faussent le jugement. L'institutrice aura

donc soin de traiter ses élèves suivant les directions données pour le maintien de la discipline (14) et de faire voir la raison de ses ordres et de ses commandements.

2° Exercices spéciaux. Les exercices spéciaux ou méthodiques se font à toutes les classes, à l'occasion de tout enseignement. Aucune matière ne peut s'enseigner sans contribuer à former le jugement ; une leçon donnée *sans jugement* ne serait pas une leçon. L'institutrice doit toujours avoir à l'esprit que ce n'est pas elle, mais l'enfant qui doit formuler le jugement, de même que dans la gymnastique corporelle les exercices physiques ne seraient d'aucun profit à l'élève s'ils étaient faits par la maîtresse.

Pratique. : 1° Faire acquérir une *perception bien nette* des idées sur les rapports desquelles l'enfant doit se prononcer. Ces idées doivent naturellement être à sa portée, prises dans le milieu qui lui est famillier.

2° Faire *comparer* ces idées sous tous leurs aspects.

3° Faire *énoncer le jugement* dans une proposition complète en laissant l'enfant exprimer librement tout ce que son esprit a découvert dans ce travail de comparaison.

4° *Rectifier* ses jugements avec bienveillance en attirant son attention sur ce qui a pu l'induire en erreur, *toujours avec son concours*. Il ne faut pas oublier que le manque de réflexion et la précipitation sont les causes les plus fréquentes des erreurs de jugement des enfants : ils se prononcent avant d'avoir bien compris les idées et par conséquent sans en avoir saisi les rapports.

III

Le raisonnement.

62.—Notion du raisonnement. Le raisonnement est un acte par lequel l'esprit affirme ou nie la convenance de deux idées *après les avoir comparées à une troisième.*

Un enfant écrit au tableau noir : " J'aime mes *parent*." *Parent* doit-il prendre un *s* ? En d'autres termes : un *s* convient-il à *parent* dans le cas présent ? Voilà la question sur laquelle le jugement de l'enfant doit se prononcer. La maîtresse s'aperçoit qu'il ne saisit pas le rapport entre ces deux idées. Elle provoque un raisonnement en lui faisant comparer successivement ces deux idées avec une *troisième*. L'*s* convient au *nom pluriel* et *parent* convient aussi au pluriel dans ce cas. Donc *s* convient à *parent* dans le cas proposé. *Nom pluriel* est la troisième idée qui va servir de comparaison.

Voici le raisonnement dans sa forme philosophique : Tous les noms pluriels prennent un *s* ; or *parent* est ici un nom pluriel. Donc *parent* prend un *s*.

Pour trouver la troisième idée qui sert de terme de comparaison entre les deux autres et que, pour cette raison, on appelle le moyen terme, le procédé bien simple est de chercher le pourquoi de la conclusion. " Pourquoi *parent* doit-il prendre un *s* ? Parce que c'est un *nom pluriel*." La réponse donne la troisième idée qui servira de terme de comparaison.

63.—Notion plus complète du raisonnement. D'après l'exemple apporté au numéro précédent, on peut voir qu'en raisonnant on a formulé trois jugements : le premier affirmait la convenance d'une idée avec le moyen terme ; le deuxième affirmait la convenance de la deuxième idée avec le même moyen terme. En comparant ces deux jugements entre eux, tout esprit peut saisir la solution inconnue que l'on cherche : puisque *parent* est un de ces " noms pluriels qui prennent un *s*," il est évident qu'il doit prendre un *s*. Et l'on formule un troisième jugement : donc " *parent* prend un *s*." C'est la solution cherchée et le jugement qui la formule s'appelle conclusion.

On peut donc encore définir le raisonnement : *un acte par lequel l'esprit tire un jugement d'autres jugements qui le contiennent*. Les deux premiers sont *connus* ; on les compare pour en tirer un autre qui est *inconnu*. C'est exercer le raisonnement que de pousser un enfant " du connu à l'inconnu."

64.—Espèces de raisonnement. Le raisonnement peut se faire par deux procédés différents : 1° dans l'exemple

apporté, on a procédé de la règle générale à son application particulière : c'est la *déduction*. On la finira donc : *un raisonnement par lequel on tire d'une vérité générale, d'une règle, d'une loi, une conséquence particulière.* On procède du général au particulier. C'est le raisonnement qu'on doit utiliser avec les enfants au courant de cette vérité générale, de cette loi, etc., quand on veut leur en faire trouver une application.

2° Si l'on veut faire acquérir à l'enfant la connaissance d'une vérité générale, d'une règle ou d'une loi, on commence par lui faire observer des applications particulières, puis on l'amène à conclure que la loi appliquée dans ces cas particuliers s'applique à tous les cas du même genre. C'est alors *l'induction* qui se définit : *un raisonnement par lequel on tire de l'observation de faits particuliers une règle générale qui les régit tous.* On procède alors du particulier au général. C'est le procédé à suivre pour apprendre aux enfants des notions générales qui leur sont inconnues.

Les notions plus complètes sur le raisonnement sont indiquées en logique. Voir aussi la partie de la méthodologie qui traite de l'induction et de la déduction.

65.—Importance du raisonnement. Le raisonnement est l'épanouissement le plus complet de l'intelligence humaine Il suppose la puissance et la rectitude du jugement, fait voir les liens qui unissent les vérités entre elles, donne la raison des choses et procure une grande solidité d'esprit. L'institutrice doit donc ne jamais faire apprendre rien sans en donner, et mieux, sans en faire découvrir les raisons.

66.—Comment former le raisonnement. On comprendra comment on peut cultiver le raisonnement en se rappelant la nature de cet acte de l'esprit (61 et 62), et en se souvenant que l'enfant est déjà capable de quelque raisonnement, mais sur des objets concrets et sensibles. Son excessive curiosité qui le pousse à demander le *pourquoi* de toute chose, n'est que la manifestation d'une grande activité qui cherche l'occasion de

se traduire en raisonnements. A l'occasion de tout exercice, il faut utiliser cette disposition, en amenant l'élève :

1° à *bien comprendre* les trois idées sur lesquelles il doit se prononcer ;

2° à les *comparer* soigneusement en exprimant avec netteté chacune de ses observations :

3° à tirer la *conclusion* par lui-même. L'institutrice dirige, aide, mais laisse l'élève faire l'effort d'esprit nécessaire pour formuler chacun des jugements qui composent le raisonnement.

Par l'induction : Comme l'induction (63) est la voie la plus naturelle à l'enfant qui cherche à raisonner, on emploiera de préférence cette forme de raisonnement pour l'initier aux choses générales. La marche à suivre est la suivante :

1° Faire *observer* un grand nombre de faits particuliers : exemples de grammaire, phénomènes physiques, etc., etc., pour en faire saisir les particularités qui forment la base du raisonnement qu'il doit faire. L'enfant doit exprimer dans une proposition complète le résultat de chaque observation.

2° Faire faire, sur chaque exemple ou cas particulier, *abstraction* des notes particulières pour dégager ce qu'il y a de général à tous.

3° Faire *comparer* tous ces résultats pour faire constater que la même idée générale se retrouve vérifiée dans chaque cas.

4° Faire *généraliser* en exprimant la règle ou la loi qu'il a vue appliquée à chaque exemple.

Par la déduction. Si l'on veut faire appliquer à des cas particuliers une règle ou une loi générale déjà connue, il faut : 1° faire rappeler très nettement la règle générale, 2° faire découvrir que le cas proposé est contenu dans cette règle, 3° faire tirer la conclusion. Voir exemple au numéro 61.

IV

La réflexion.

67.—Notion de la réflexion. La réflexion n'est pas une faculté, mais un retour de l'esprit sur lui-même pour prendre conscience de ce qui se passe dans l'âme. Cette opération de l'âme se repliant sur elle-même est appelée en philosophie la conscience psychologique. Par ce retour l'intelligence prend connaissance des actes de toutes les facultés : sensations, idées, jugements, raisonnements, sentiments, inclinations et déterminations. C'est la *perception intérieure* comme l'acte des sens est la *perception extérieure.*

68.—Importance de la réflexion. La réflexion est un puissant moyen de perfectionner toutes les facultés de connaissance en arrêtant l'esprit sur les perceptions acquises pour les rendre plus précises et plus solides. Faute d'avoir bien scruté les deux idées avec lesquelles il doit former son jugement, ou pour n'avoir pas su utiliser les connaissances préalablement acquises, l'enfant précipite ses jugements et en fait d'incomplets ou de faux.

En outre l'enfant qui n'a pas l'habitude de se replier sur lui-même pour lire dans son intérieur les faits d'âme qui s'y trouvent, ne sera jamais un penseur, ne saura jamais démêler ses impressions ni exprimer les sentiments qui agitent son âme.

69.—Culture de la réflexion. Cultiver la réflexion c'est habituer l'enfant à regarder en lui-même, à préciser davantage ses impressions, à les raisonner, et à les exprimer avec ordre, netteté et précision.

70.—Moyens pratiques. La méthode est la même que celle qui est indiquée pour l'étude des objets extérieurs (45) : 1° Attirer l'attention de l'enfant sur le phénomène intérieur, soit au moment où il se produit, soit en rappelant le souvenir d'une manière vivante.

2° Faire observer méthodiquement, au moyen de l'analyse

et de la synthèse, en obligeant l'élève à exprimer en phrases complètes, le résultat de ses observations intérieures.

3° Revenir souvent à ces exercices à l'occasion de l'enseignement de n'importe quelle matière ou de toute impression fortement ressentie par l'élève, afin de lui faire acquérir l'habitude ou l'esprit de réflexion.

V

L'attention.

71.—Notion de l'attention. L'attention est un acte par lequel l'esprit se fixe et concentre toutes ses forces sur un objet à l'exclusion de tout le reste.

L'attention n'est pas un acte par lequel on *perçoit* des connaissances, mais elle met l'esprit dans la disposition voulue pour en acquérir.

Nous parlons ici de l'attention *volontaire*, celle qu'il faut cultiver. L'esprit de l'enfant se porte toujours vers quelque chose. Quand il suit tous les mouvements de la classe et tous les bruits du dehors, cette *attention* est *spontanée*, elle s'appelle même *distraction*, parce que l'esprit *se distrait*, s'éloigne de la seule chose qui devrait l'occuper dans le moment présent. Quand il suit sa leçon sans se laisser occuper par ce qui l'entoure, son attention est *volontaire*.

72.—Importance de l'attention. L'attention est indispensable à tout travail intellectuel. Les notions pénètrent et se gravent dans l'intelligence en proportion de l'intensité de l'attention qu'on apporte au travail. L'esprit possède en effet une certaine dose de forces ; quand ces forces s'éparpillent sur mille objets à la fois, elles ne sont pas en état de s'exercer avec fruit. L'attention remédie à cet inconvénient de deux manières : 1° elle limite à un seul point le champ qui sollicite l'effort de l'esprit, 2° elle concentre sur ce point même toutes les forces intellectuelles et augmente ainsi leur puissance.

73.—Culture de l'attention. Cultiver l'attention, c'est habituer l'enfant à concentrer les forces de son esprit d'une manière intense et soutenue sur le seul point qui requiert son application. La répétition des efforts d'attention engendrera cette habitude. La faiblesse de toutes ses facultés (16) est telle qu'il ne peut donner un grand effort d'esprit, surtout d'une manière soutenue. L'institutrice tiendra compte de cette faiblesse pour ne pas réclamer un effort d'attention au-dessus de sa capacité et surtout ne pas le prolonger outre mesure.

74.—Moyens pratiques de cultiver l'attention. Les moyens pratiques d'obtenir l'attention se résument à deux : 1° *Eloigner les causes d'inattention*, 2° *Intéresser.*

1° Eloigner les causes d'inattention. Les causes d'inattention sont : a) la *volonté* des enfants, b) la *fatigue* ou la *douleur*, c) le *milieu.*

a) Bien que l'attention soit un acte de l'esprit, c'est cependant un acte *volontaire*, et l'on s'efforcerait inutilement de l'obtenir si l'enfant *ne voulait pas* nous prêter librement son attention. L'institutrice se servira donc de tous les moyens qui peuvent gagner la volonté : l'appel aux bons sentiments, à l'intérêt, l'émulation ; les enfants ne l'écouteront que s'ils l'aiment et lui donnent leur confiance.

b) La *fatigue* corporelle ou intellectuelle, la *souffrance* physique ou morale, absorbent les forces de l'enfant, et ne lui permettent pas de les fixer d'une manière intense sur un seul point. L'institutrice devra donc assurer aux élèves des conditions physiques favorables : une bonne température, une ventilation soigneusement entretenue, une attitude convenable, et des conditions intellectuelles et morales qui permettent le libre jeu des forces de l'esprit : les délassements, l'entrain et la bonne humeur, les procédés bienveillants ; la crainte paralyse tous les efforts de l'esprit.

c) La grande curiosité de l'enfant et son excessive légèreté le portent à prêter son attention à tout ce qui le frappe dans *son*

entourage. Il faut donc éloigner autant que possible toute cause de distraction qui proviendrait soit de l'*extérieur*, soit de *la classe*, soit de la part de *la maîtresse*. Les *fenêtres* et les *portes* doivent être disposées de telle sorte que la vue des enfants ne se perde pas sur les choses de l'extérieur, que les bruits du dehors, les allées et venues du public, ne parviennent pas jusqu'à eux.— Dans la *classe*, l'ordre, la bonne disposition de tous les objets, la voix des élèves, devront être tels que rien d'anormal ne sollicite l'attention.—La *maîtresse* elle-même devra éviter dans son accoutrement, sa tenue, ses manières, tout ce qui peut provoquer le rire ou la malice des enfants ; elle évitera de crier, de faire des remarques inopportunes, de rappeler à l'ordre d'une manière bruyante.

2° Intéresser. L'intérêt est le grand ressort de l'activité de l'enfant (16). S'il délaisse ce qu'on lui montre pour se laisser absorber par un autre objet, c'est qu'il y trouve plus d'intérêt. Il faut donc concentrer dans la leçon tout l'intérêt capable de faire converger vers elle toutes les puissances intellectuelles de l'élève. L'institutrice devra donc mettre de *l'intérêt* : a) dans la *matière*, toujours choisie pour s'adapter à la *capacité* des élèves, la présenter avec *ordre*, et d'une manière *graduée*, de telle sorte que l'élève s'intéresse à découvrir *l'inconnu* de ce qu'il sait déjà ; b) dans la *marche* à suivre pour ne présenter *qu'une difficulté* à la fois,—faire étudier successivement *chaque partie* (analyse),— faire ressortir *l'enchaînement* et donner une *vue d'ensemble* (synthèse),—donner des *applications* prises dans le milieu familier à l'enfant ; c) dans les *procédés* et les *formes* à employer, se servant de *l'intuition* pour rendre son enseignement concret, lui donner de la *vie* et du *relief*,—employant la forme *interrogative* pour donner à chaque élève l'occasion de travailler tout le temps avec elle, de manière que la leçon prenne l'allure d'une conversation entre l'institutrice et les élèves,—gardant dans son *regard*, le ton de sa *voix*, et toute sa *physionomie*, un ensemble de bienveillance et d'intérêt qui captive l'attention.

75 —Formes de l'attention. L'attention se porte sur

les choses *extérieures* ou sur les choses *intérieures* de l'âme. Dans le premier cas on a *l'observation* (76), dans le second, la *réflexion* dont il a été parlé au paragraphe précédent (IV). Quand on exerce l'attention des élèves, c'est toujours pour arriver à lui faire acquérir *l'habitude* de concentrer son effort mental sur un point déterminé, et la puissance de le *faire par lui-même* lorsqu'un objet sollicite son attention.

Cette *habitude acquise* d'observer tout ce qui est à sa portée, constitue *l'esprit d'observation*.

76.—L'esprit d'observation. Observer, c'est *voir* ; avoir l'esprit d'observation, c'est *savoir voir*.

Les personnes dont l'esprit d'observation n'a pas été développé, *voient* à peu près tout ce qui les entoure, mais ne vont guère au delà de la connaissance *sensible* (41). Les autres *savent voir* dans ces objets les éléments qui les composent, *l'agencement* des parties, le *pourquoi* de ces objets et les *rapports* qu'ils peuvent avoir avec les autres choses. Les premières regardent superficiellement, *sans attention*, s'attachent plutôt aux détails secondaires ; les autres *scrutent* les objets et, autant qu'elles le peuvent, épuisent les connaissances qu'elles sont susceptibles d'en retirer, et saisissent surtout l'essentiel, le *caractère* des objets.

Cette habitude intellectuelle est l'une des principales que la maîtresse doit s'efforcer de faire acquérir aux élèves. Sans attention intense les facultés intellectuelles ne peuvent donner leur pleine valeur : on reste dans le vague, l'indéterminé, l'à peu près.

VI

L'analyse et la synthèse.

77.—Notion de l'analyse et de la synthèse. L'analyse est un acte par lequel l'esprit, dans l'examen d'un objet, procède en décomposant le tout pour en considérer successive-

ment chacune des parties Par contre, la synthèse réunit ces parties pour reconstituer le tout.

Pour les besoins de notre étude, nous nous contentons de cette manière de presenter l'analyse et la synthèse, laissant de côté les considérations philosophiques qui en font deux *méthodes* assimilées à l'induction et à la déduction. Nous croyons suffisant pour l'institutrice de savoir qu'elle *analyse* quand elle divise un tout réel pour en étudier successivement toutes les parties et saisir leur enchaînement, - et qu'elle *synthétise* quand, appliquant les notions acquises par l'analyse, elle agence toutes les différentes parties pour reconstituer le tout (143).

78.—Utilité de l'analyse et de la synthèse. En éducation l'analyse est nécessaire pour faciliter l'étude en permettant de ne considérer qu'un point à la fois pour l'étudier en lui-même et dans les rapports qui le lient aux autres parties dans l'ensemble du tout. On procède ainsi du composé au simple pour compléter par une synthèse qui procédera du simple connu par l'analyse au composé obtenu par la synthèse. La synthèse en effet complète les connaissances données par l'analyse et assure une vue d'ensemble en reconstituant le tout divisé par l'analyse.

79.—Usage de l'analyse et de la synthèse. L'institutrice fera usage de l'analyse chaque fois qu'elle se trouvera en face d'un tout réel et d'une idée complexe. L'esprit ne peut embrasser d'un premier regard les multiples aspects d'une question ; il faut considérer chacune des parties séparément, faire saisir le lien qui unit l'une à l'autre et qui la relie à l'ensemble. Ce travail fait, il faut toujours finir par la synthèse qui réunit les idées particulières dans une idée générale.

Ces exercices sont nécessaires dans l'enseignement de toutes les matières : l'analyse grammaticale, l'analyse logique, l'analyse littéraire d'un morceau de lecture sont bien connues dans les classes. Elles deviendraient facilement un exercice mécanique si elles n'étaient complétées par une synthèse qui fait grouper dans un compte rendu d'ensemble, par un travail personnel de l'élève, les idées éparses qu'il a perçues dans l'analyse.

Ainsi l'élève *analyse* lorsqu'il décompose une proposition pour examiner successivement chacune de ses parties : sujet verbe, attribut, avec les idées qui s'y rattachent, pour les déterminer, les expliquer, les compléter d'une manière quelconque. Il analyse encore lorsque, ne pouvant lire un mot, il le décompose en syllabes, et celles ci en lettres. Cette opération lui est nécessaire pour arriver à saisir dans le détail les connaissances que l'ensemble ne peut lui fournir.

L'institutrice *analyse* aussi, lorsque, voulant expliquer une règle, une définition, un morceau de lecture, une gravure, un paysage, elle sépare bien nettement chacune des parties pour les faire étudier successivement par ses élèves.

Par contre l'élève fait de la *synthèse* lorsqu'il assemble les lettres pour former une syllabe, les syllabes pour reconstituer le mot, les mots pour reconstruire la proposition ; et l'institutrice fait synthétiser, lorsqu'après avoir examiné avec ses élèves chacune des idées contenues dans la définition, la règle, le morceau de lecture, elle les fait grouper pour s'assurer qu'ils ont saisi la vue d'ensemble de cette règle ou de ce morceau.

Cette double opération est *nécessaire* si l'on veut procéder avec ordre, suivre la marche rationnelle qui fait passer l'esprit des choses les plus simples aux plus complexes, et donner aux élèves une notion complète de l'ensemble, des détails, et de l'agencement des détails dans l'ensemble.

L'emploi des tableaux synoptiques favorise ce travail. La confection du tableau donne l'analyse ; son développement constitue la synthèse.

Si l'on veut se rendre compte jusqu'à quel point l'analyse et la synthèse sont des procédés naturels à l'esprit humain en quête de connaissances, il faut considérer l'enfant abandonné à lui-même en face d'un objet complexe. Donnez-lui un joujou composé de pièces agencées : après quelques minutes d'admiration devant l'ensemble, il entreprend son travail d'analyse : il sépare impitoyablement toutes les pièces ; et son travail d'analyse terminé, il reprendra la synthèse en s'essayant à remettre les pièces en place pour reconstituer le tout. Il ne faut pas voir là

un simple instinct de destruction : c'est l'effet d'une curiosité naturelle que Dieu lui a donnée pour le pousser à s'instruire par des moyens à sa portée.

CHAPITRE III

L'imagination. Son éducation.

80.—Notion de l'imagination. L'imagination est une faculté organique qui reproduit et combine les images des objets déjà perçus par les sens externes.

Explication. 1° Faculté *organique* : appartenant au composé humain et s'exerçant par un organe. Cette faculté est commune à l'homme et à la bête. Le chien qui rêve qui reconnait son maître, prouve qu'il a conservé l'image matérielle des choses déjà vues.

2° *Reproduit* : elle *conserve* l'image et la *ressuscite* telle qu'elle s'y est imprimée, de manière qu'on puisse la revoir ultérieurement, avec les mêmes propriétés matérielles. On l'appelle pour cela l'imagination *reproductive*. Cette reproduction d'image se fait même inconsciemment comme il arrive pendant le sommeil.

3° *Combine* : Grâce à sa grande activité, l'imagination a la puissance de rapprocher l'une de l'autre les diverses images perçues par les sens, et de prendre dans chacune d'elles ce qu'il faut pour en combiner de nouvelles. Ainsi dans le sommeil ou sous l'influence d'une exaltation produite par la fièvre, l'imagination, échappant au contrôle de la raison et de la volonté, reproduira une tête de cheval sur un corps d'homme, et présentera ces visions bizarres, effrayantes, qui donnent le cauchemar. De même aussi sous l'action de la réflexion, l'artiste *imagine* la composition d'un tableau, d'un plan, etc., en combinant tout ce qui lui a plu dans les diverses visions qui ont frappé son imagination. C'est l'imagination *créatrice*.

4° Les *images*. La représentation qui se fait dans l'imagi-

nation et qu'on appelle *fantôme*, est celle des qualités *concrètes, matérielles*, d'un objet sensible : *tel* homme, ayant *tels* traits, *telle* couleur, etc., (41, c). Il ne faut pas se représenter toutes ces images comme celles qui parlent aux yeux. Les images de l'imagination correspondent aux *sensations* (41, b) perçues par chacun des cinq sens : il y a l'image des couleurs, des sons, des sensations tactiles, des saveurs et des odeurs, chacune parlant au sens qui lui est propre. L'image d'un air entendu nous obsède ; le gourmand goûte le dîner dont on lui parle. On raconte que Beethoven, devenu sourd, continuait de composer et jouissait intérieurement de l'harmonie de ses compositions.

5° Des objets *déjà perçus par les sens*. Les fantômes de l'imagination sont en effet le produit des choses sensibles qui ont déjà frappé les sens. Le sourd de naissance ne peut avoir l'image du son. On n'a pas le fantôme d'une chose immatérielle, on en a l'image intellectuelle, *l'idée*. Si parfois on *imagine* sous une forme concrète une idée immatérielle, on le fait par comparaison, l'imagination fournissant l'image d'une chose matérielle déjà perçue qui a quelqu'analogie avec la chose immatérielle. C'est ainsi que les enfants se représentent *l'immensité* de Dieu sous des formes qui s'étendent dans l'espace, et nous imaginons l'éternité comme une série de temps qui s'écoulent par instants successifs, sans jamais finir. Avec notre vision matérielle du temps, nous ne pouvons *imaginer* un instant infini.

81. Rôle de l'imagination. L'imagination est comme un intermédiaire situé aux confins des sens et de l'esprit, au service de ces deux facultés.

D'une part les sens lui fournissent, pour qu'elle les conserve, les images sensibles du monde extérieur, et l'intelligence abstrait de ces images concrètes ses idées générales (46).

D'autre part, l'intelligence veut elle concrétiser son idée pour se la préciser davantage à elle-même et la présenter d'une manière plus vivante et plus frappante à l'esprit des autres, elle demande à l'imagination ses images pour lui donner du coloris suivant ce qui est enseigné en littérature : elle emploie tour à

tour le *mot pittoresque* : " le noir silence des tombeaux,"—la *comparaison* : (pour peindre l'apogée de la gloire de Napoléon, Hugo le représente : " Comme un aigle arrivé sur une haute cime "),—*l'image*: (Hugo peint ainsi la chûte de Napoléon :

" Oui, l'aigle, un soir, planait aux voûtes éternelles,
Lorsqu'un grand coup de vent lui cassa les deux ailes ").

82.—Avantages et inconvénients de l'imagination. A. Avantages. Outre qu'elle fournit à l'esprit les bases de ses connaissances et les moyens de manifester ses pensées d'une manière plus saisissante, l'imagination 1° contribue à former le *goût du beau*. C'est elle qui inspire aux artistes, aux poètes, les formes sensibles dans lesquelles ils incarnent, au moyen des œuvres d'art, le haut idéal cultivé dans leur esprit.

2° Elle inspire également les *inventions* qui contribuent au progrès de toutes les industries humaines.

3° Elle contribue, lorsqu'elle est dans les limites de son rôle, à nous rendre *attrayants*, ou tout au moins acceptables, les divers incidents de la vie, en présentant les choses sous leurs beaux côtés.

B. Inconvénients. Par contre l'imagination indisciplinée, qui échappe à la direction d'un jugement pondéré, offre de grands inconvénients : 1° elle *fausse* et *exagère les impressions* reçues par les sens ; 2° dans la conduite aussi bien que dans l'expression de la pensée (paroles, littérature, arts), elle *fausse le goût*, elle porte à la *rêverie* nonchalante, à *l'exagération*, à *l'extravagance*, et mérite son nom de " folle du logis " ; 3° elle *assombrit* la vie de celui qui en est affligé et la vie des personnes qui l'entourent, en jetant un voile noir sur toutes choses, et faisant ressortir leurs côtés tristes et désagréables, en poussant au pessimisme, aux querelles, au désespoir.

83.—Education de l'imagination. Faire l'éducation de l'imagination, c'est : a) *l'enrichir* d'un grand nombre d'images *exactes, saines, riantes* ;—b) *développer* et *diriger* sa puissance

de *perception* et *d'invention* ; c) la *soumettre au contrôle* de la raison et du bon goût.

84. – Pratique. La puissance de l'imagination se manifeste de bonne heure chez l'enfant, et parfois, d'une manière surprenante. Ses paroles, ses gestes, ses dessins, ses jeux avec les constructions qu'il élève, les personnages qu'il invente pour les faire agir, sont autant de preuves d'une grande vivacité de cette faculté. Certains enfants à l'imagination très vive, prennent pour des réalités les chimères qu'elle fabrique et les racontent comme des choses vues. Chez ces enfants l'imagination doit être modérée. D'autres ont une imagination peu active, paresseuse et peu inventive : il faut la provoquer et la développer.

La caractéristique générale de l'imagination des enfants est d'être indisciplinée. En tenant compte du tempérament, de l'âge et du développement de chacun, on devra chez tous la former et la diriger en observant les règles suivantes :

Règles pratiques. 1° L'institutrice fera acquérir un *grand nombre d'images* variées, se servant de l'intuition, soit par les *objets* eux-mêmes, soit par des *gravures*, des *descriptions animées*, des *récits captivants*. Qu'elle s'adresse pour cela à tous les sens, qu'elle éveille tous les bons sentiments, qu'elle jette dans l'intelligence toutes les visions de beauté capables d'élever l'âme. Elle a à sa disposition les spectacles de la *nature*, les faits pleins de grandeur de la *Bible*, de *l'histoire* générale et en particulier de *l'histoire du Canada*, les *lectures expliquées* des morceaux judicieusement choisis. Qu'elle *épargne* à l'enfant les récits terrifiants, les spectacles vulgaires, les images, les histoires, les paroles qui peuvent salir ou exalter son imagination. Rien que de beau, de pur, de généreux, ne devrait fournir à l'imagination les aliments où l'esprit et le cœur iront plus tard chercher leur pâture.

2° L'élève sera souvent appelé à *reproduire* les choses vues ou entendues. Le dessin, le simple récit oral, la rédaction lui en fourniront les moyens. La maîtresse pourra ainsi contrôler le

degré de force et d'exactitude de l'imagination, en même temps que la fidélité d'exécution. Elle *corrigera* avec bienveillance tout ce qu'il pourrait y avoir d'inexact, d'exagéré dans ces reproductions.

3° L'institutrice doit profiter de *toutes les circonstances* du milieu et de la vie où se meuvent les enfants, pour orner leur imagination d'images *riantes*. L'école bien tenue, bien éclairée, où toute chose est disposée avec ordre ; quelques ornements simples mais de bon goût, en tenant compte des lois de l'harmonie et de la proportion ; des images vraiment *belles*, quelques fleurs ; des chants bien choisis et bien exécutés ; une note bienveillante, gaie, réconfortante dans les appréciations des événements et des hommes ; montrer les choses par leurs beaux côtés : voilà autant de moyens de graver chez l'enfant des impressions favorables, dont les images orneront son imagination, qui faciliteront le contrôle de la raison et contribueront à la formation du goût.

4° Pour habituer l'élève à soumettre son imagination au *contrôle de la raison et de la conscience*, l'institutrice s'appliquera à le prendre sur le fait dans chacun des actes où se manifestent des dérèglements d'imagination, et s'efforcera de lui faire sentir la nécessité de corriger ce qu'elle a de défectueux, de se créer des habitudes de réflexion, de volonté, de devoir, pour se guider par les données du bon sens, non par celles de l'imagination.

L'institutrice ne doit pas négliger de cultiver le goût des élèves. Il faut leur donner un idéal assez élevé pour guider l'imagination. Tout dans nos mœurs actuelles semble conspirer pour dépraver le goût des enfants, exalter leur imagination. Les caricatures des journaux jaunes, leurs faits divers dégoûtants, les vues cinématographiques, les romans à sensation, les modes ridicules, disproportionnées et démoralisantes, les monstrueux *Teddy Bears* qui suivent le bébé jour et nuit : voilà autant de causes de corruption du goût, de l'esprit et du cœur. Les mères conscientes de la dignité de leurs enfants et de leur propre responsabilité, devraient impitoyablement éloigner toutes ces ordures de l'imagination de leurs enfants pour sauvegarder leur âme. Il est du devoir de l'institutrice de s'entretenir dans une grande

horreur de toutes ces infections et d'inspirer le même sentiment à ses élèves.

Ajoutons encore que l'institutrice peut contribuer à assainir et à former le goût de ses élèves en favorisant la louable initiative prise par les autorités de l'instruction publique, d'embellir les alentours de l'école et de créer des jardins scolaires : qu'elle veille à la disposition régulière des *carrés*, et qu'elle y ménage un petit parterre de fleurs soigneusement choisies. Rien n'est petit de ce qui peut cultiver une âme.

A propos de cette culture du goût, un auteur fait la juste remarque suivante : " Si on laissait un point de l'âme sans culture, s'il y avait quelque germe en nous qui ne reçût pas la lumière fécondante de l'éducation, il serait à craindre qu'un grain d'ivraie ne se levât dans l'âme, capable d'étouffer la moisson. La médiocrité est contagieuse, non seulement d'homme à homme, mais aussi d'un point de l'âme à un autre point de l'âme." (Th. Ponsard).

CHAPITRE IV

La mémoire. Son éducation.

85.—Notion de la mémoire. La mémoire est une faculté par laquelle nous retenons, rappelons, et reconnaissons comme passées, les connaissances conscientes déjà acquises.

86.—Espèces de mémoire. Les connaissances acquises se gravent ou dans *l'imagination* (80, 2°, 5°) si elles sont sensibles, ou dans *l'intelligence* si elles sont immatérielles (46). La faculté de pouvoir *faire revivre* des connaissances et de les *reconnaître* comme étant du passé, s'appelle *mémoire* : mémoire *sensitive* si elle rappelle les images sensibles, et mémoire *intellectuelle* si elle évoque les connaissances immatérielles.

87.—Importance de la mémoire. La mémoire est importante au point de vue a) *de l'instruction*, b) de *l'éducation*.

a) *Au point de vue de l'instruction* : c'est elle qui nous permet de retenir les connaissances acquises par nous-mêmes ou

par l'enseignement des autres. Sans elle notre intelligence serait renfermée dans le temps présent, et l'expérience du passé ne nous serait d'aucune utilité. Le seul abus à craindre dans sa culture est son développement *exclusif* au préjudice du jugement (1) et de la réflexion qui doivent être cultivés en même temps.

b) *Au point de vue de l'éducation*, elle approvisionne toutes les autres facultés en fournissant le souvenir des règles et des principes qui dirigent l'action, et des actes qui forment les bonnes habitudes. Même " le cœur le plus affectueux perdrait sa tendresse s'il ne se souvenait plus " (2).

88.—Education de la mémoire. Faire l'éducation de la mémoire c'est l'exercer a) à " *recevoir promptement* et sans peine ce qu'on lui confie ; b) à le *garder fidèlement* " (3) ; c) à le *rappeler facilement*. Il ne s'agit pas tant de meubler la mémoire que de la former, de lui faire acquérir une grande quantité de connaissances que la souplesse et la force qui lui permettront de les utiliser et d'en acquérir de nouvelles dans les circonstances où se déroulera la vie de l'enfant.

89.—Moyens pratiques de cultiver la mémoire. La mémoire est généralement plus forte dans l'enfance que dans l'âge mûr, parce que, grâce à l'absence de toute préoccupation, et à cause du peu de connaissances qui la remplissent, elle est comme " une page blanche où tout s'imprime avec aisance, un miroir pur où tout se reflète " (4).

Seulement, à cet âge les enfants accumulent les connaissances sans méthode, sans se soucier d'en faciliter la conservation en les coordonnant et en demandant le secours de l'intelligence. Pour remédier à cet inconvénient, il faut : a) que les connais-

---

(1) Sur la tombe d'un homme de grande mémoire, des malins écrivirent : " Ci-gît un homme de bonne mémoire attendant le jugement ".

(2) Chateaubriand.

(3) Rollin.

(4) Compayré.

sances soient bien comprises et bien coordonnées, b) qu'on ne confie à la mémoire rien qui la charge inutilement. A ces conditions voici les règles pratiques qui devront être observées :

1° Obtenir une grande attention (78, 74) à la chose étudiée. Les souvenirs se gravent d'autant plus profondément que l'attention s'est fixée plus fortement sur l'objet.

2° Intéresser à la leçon et la donner sous une forme qui *impressionne* vivement. L'expérience nous prouve que les choses qui nous frappent davantage se gravent plus profondément.

Que l'institutrice rende donc son enseignement intéressant (74, 2°) et qu'elle le présente d'une manière vivante qui s'adresse aux sens, à l'imagination, à l'esprit et aux bons sentiments de l'élève. Certains mots pittoresques qui peignent une situation, qui caractérisent un personnage ou une époque, certaines formules qui condensent tout un ensemble de connaissances, entrent dans la mémoire pour n'en jamais sortir.

3° Faire concourir le plus de sens possible à l'acquisition des connaissances. Chaque sens fournit à l'imagination une image différente (80, 4°) ; cette variété d'images représentant le même objet, constituent donc autant de moyens d'en rappeler le souvenir.

Ainsi pour faire apprendre un mot nouveau qui exprime une *idée* comprise, l'institutrice articulera bien ce mot, ce qui donnera aux élèves l'image *auditive* du son ;—elle le fera prononcer : l'effort musculaire d'articulation de l'élève lui donnera l'image *tactile* ;— elle l'écrira au tableau noir pour que les élèves en voient l'orthographe : image *visuelle* ;—elle le fera écrire : image *graphique*. L'orthographe de certains mots ne se retient pas autrement. Laissons écrits au tableau noir pendant plusieurs classes les mots, les dates, etc., pour lesquels la mémoire des enfants se montre plus rebelle, et faisons-les écrire par les élèves eux-mêmes au commencement de la classe.

L'expérience prouve que certaines choses *entendues* ne peuvent être reproduites que si on les rappelle à haute voix,—que l'on peut écrire certains mots qu'on serait incapable d'épeler.

4° Faire comprendre avant de faire apprendre. La mémoire des idées vient en aide à la mémoire sensitive qui conserve les mots, les noms, les dates, les événements, toutes choses qui n'entrent pas dans l'esprit (46, note).

Le mot compris éveille l'idée, et l'idée éveille le souvenir du mot qui l'exprime. De plus l'esprit enchaîne les idées, les associe (90) et facilite le rappel des souvenirs. Aussi dit-on qu'une chose comprise est à demi apprise. Le pur "par cœur" est à jamais incapable de *former* (5), pas plus la mémoire que l'intelligence.

5° Enchaîner ou coordonner les images et les idées. C'est le moyen de classer avec ordre les connaissances dans la mémoire pour les retrouver plus facilement, comme on classe dans son bureau, pour les avoir sous la main, les objets qui autrement s'égareraient dans la confusion du désordre. La justesse de cette observation est fondée sur la loi de l'association des idées dont il sera traité au numéro suivant. Il est donc très important pour la culture de la mémoire d'analyser son sujet et de saisir le lien qui unit les parties entre elles.

6° Répéter souvent C'est une loi générale que la répétition des actes engendre l'habitude (131), et que l'éducation n'existe pas sans habitude (44, 3°). Cette loi s'applique aussi à la culture de la mémoire. La répétition précise les connaissances dans *l'esprit*, leur donne du *corps*, les *grave* davantage dans la *mémoire*, et en facilite le *rappel*.

Nous savons tous par expérience que les choses les mieux apprises finissent par s'effacer de la mémoire si on ne les rappelle souvent. On a même défini la mémoire "une faculté qui *oublie*."

Il faut donc revenir souvent sur les connaissances acquises, instituer des répétitions régulières à la fin de chaque leçon, de chaque article ou chapitre, chaque semaine, chaque mois, à la fin de chaque terme, à la fin de l'année et au commencement de l'année suivante. Mais que ces répétitions soient intelligentes et

prennent plutôt la forme d'une *récapitulation*, qui s'attache aux *idées-mères* plus qu'aux détails, —et la forme d'une *application* des connaissances acquises. Tout ce qui est *effort*, grave davantage dans l'esprit et la mémoire.

90.—L'association. L'association est un lien qui unit les connaissances entre elles, de manière que le souvenir de l'une évoque le souvenir de l'autre. Cette loi s'applique aux images sensibles et aux idées.

Cette loi de l'association est un phénomène fondamental de notre vie. Les souvenirs éveillent successivement l'un après l'autre tous ceux qui se tiennent par quelqu'affinité. En outre ces souvenirs éveillent aussi les sentiments, les appétits, les mouvements, qui ont accompagné la première sensation ou perception de l'idée : le souvenir d'un mets délicieux "fait venir l'eau à la bouche,"—d'un mets répugnant, soulève le cœur ; un chant répété à distance retrace les circonstances gaies ou tristes dans lesquelles il a été entendu une première fois, éveille les sentiments correspondants, provoque le rire ou les larmes.

91.—Rapports qui unissent les images et les idées. 1° IMAGES SENSIBLES. Les images sensibles gravées dans l'imagination sont reliées a) par la *ressemblance* ou b) par la *contiguité*.

a) *par la ressemblance* : deux mots ayant même orthographe ou même consonnance s'appellent mutuellement dans la mémoire : le calembourg est une application de cette loi.

C'est en vertu de la même loi que deux images *différentes*, grâce à leur contraste, s'éveillent l'une l'autre. Dans l'étude des faits de grammaire, d'histoire, etc., l'institutrice utilisera cette loi en l'appliquant chaque fois que l'occasion s'en présente. Les enfants retiendront mieux la terminaison de la deuxième personne du singulier de tous les temps des verbes, si on leur a fait remarquer dans une leçon récapitulative la similitude de tous les cas étudiés séparément ; et ils remarqueront d'autant mieux la règle de formation d'un temps, si l'exception leur est présentée en même temps que l'application de la règle, pour faire saisir le contraste ; par exemple, le futur "*j'irai*" au lieu de "*j'allerai*",

mis sous les yeux des élèves à la suite d'une étude sur la formation du futur, leur gravera le souvenir de la règle et de l'irrégularité du verbe *aller*, beaucoup mieux que si ces études étaient faites séparément. Les ressemblances et différences entre les diverses époques, les hommes, les événements, faciliteront la mémoire de l'histoire.

b) *La contiguité.* Les choses qui sont unies par le *temps* et le *lieu* se tiennent encore dans la mémoire, quoiqu'elles soient dissemblables. Grouper les faits d'une même époque, les personnages qui ont travaillé à une même œuvre, faire détailler tout ce qui existe dans un même lieu, sont autant de moyens d'unir les souvenirs dans la mémoire.

2° Les souvenirs intellectuels se lient par des rapports appelés *logiques* : de cause à effet,—de principe à conséquence,—de moyen à fin, et inversement.

a) *De cause à effet* : En histoire les faits doivent être connus dans leurs causes et leurs conséquences ; en géographie : le climat dépend de la latitude, de la proximité de la mer, etc. ; les productions tiennent au climat et au sol ; le commerce dépend des productions et des industries.

b) *De principe à conséquence* : L'étymologie d'un mot donne sa signification, ses dérivés, ses composés, etc.

c) *De moyen à fin et inversement* : l'usage en est très fréquent en catéchisme lorsqu'il faut indiquer les moyens de sanctification.

92.—Les tableaux synoptiques. Les tableaux synoptiques constituent l'une des applications de la loi d'association, pour faciliter l'intelligence des connaissances et la fidélité de la mémoire. Ils groupent les idées dans une vue d'ensemble qui met les détails sous les yeux en permettant de saisir à l'œil le lien qui les unit. Leur confection exige un travail d'esprit qui oblige à discerner entre les idées principales et les idées accessoires, à assigner à chacune la place qui lui appartient ; et cet effort lui-même est un moyen des plus efficaces pour graver dans la mémoire. L'institutrice ne saurait donc en faire un usage trop fréquent, pourvu qu'ils soient le travail personnel de l'élève ou collectif de l'institutrice et de l'élève.

QUATRIEME PARTIE

Les facultés de tendance ou appétitives.

Education morale.

Préliminaires.—En analysant les facultés de la vie sensitive et de la vie rationnelle s'unissant dans l'homme pour former le composé humain (20), nous avons trouvé que les facultés propres aux deux vies se résument en facultés de *connaissance* ou cognitives, et en facultés de *tendance* ou appétitives. Nous venons d'étudier, dans la troisième partie de ce Livre II, les facultés de *connaissance* et l'éducation intellectuelle. Dans cette quatrième partie nous étudierons les facultés de *tendance* ou *appétitives*, et le moyen de faire leur *éducation*, appelée *éducation morale* (20).

93.—Notion des facultés de tendance.—Les facultés de tendance sont celles par lesquelles l'homme, a) est *entraîné* vers un bien connu, et b) se *décide librement* à suivre cet entraînement ou y résister.

Explication. 1° *L'homme* : bien qu'il y ait dans l'homme deux appétits (20) par lesquels il est *attiré* vers les objets connus, cependant c'est toujours l'âme unie au corps, le composé humain, l'homme, qui est le sujet de cet entraînement. Aussi, pour plus de simplicité dans notre travail, nous considérerons simultanément les tendances des deux appétits.

2° Est *entraîné*, c'est-à-dire attiré vers un bien, soit matériel, soit rationnel. L'animal qui voit la nourriture éprouve dans son être un désir, une poussée à se l'approprier pour en jouir. C'est l'appétit *sensitif* commun à la bête et à l'homme. D'autre part l'homme, connaissant par son intelligence un bien immatériel : la gloire, la vertu, Dieu, éprouve également dans

son âme une aspiration, un attrait, un désir de s'approprier ce bien pour en jouir. C'est l'appétit *rationnel*.

3° Vers un *bien* : ainsi se nomme l'objet de l'appétit, la chose qui l'attire. Les facultés de connaissance le perçoivent en tant que *vrai*, c'est-à-dire conforme à la perception qui en est faite ; les facultés de tendance le désirent en tant que *bon*, c'est-à-dire capable de satisfaire l'appétit, d'apaiser le désir. Sous cet aspect, c'est le *bien*.

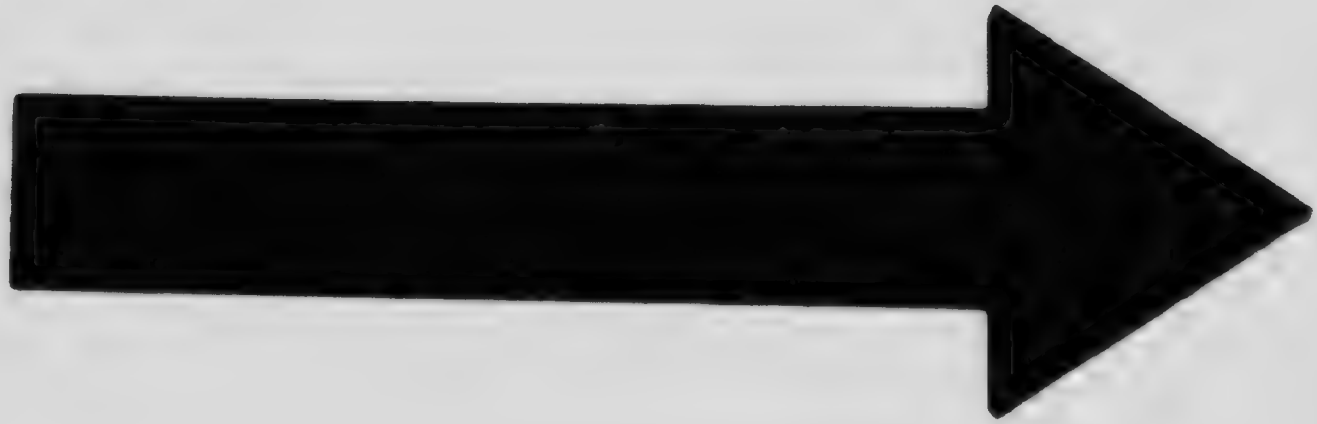
4° Un bien *connu* : soit par les sens, si c'est un objet matériel, soit par l'intelligence si l'objet est de l'ordre rationnel. L'appétit sensitif recherche un bien sensible, et l'appétit rationnel, un bien rationnel.

5° *Se décide*. L'homme subit, à la suite de la connaissance, mais avant toute délibération, des entraînements vers les biens sensibles ou rationnels : mais il a le privilège, et le pouvoir de raisonner cette inclination par son intelligence, puis de la suivre librement ou d'y résister par le libre arbitre de sa volonté.

Ce pouvoir réside dans son appétit rationnel, *sa volonté libre*. La bête suit *aveuglément* la poussée instinctive de son appétit ; l'homme a le privilège de la *suivre* ou de s'y *opposer* délibérément et librement.

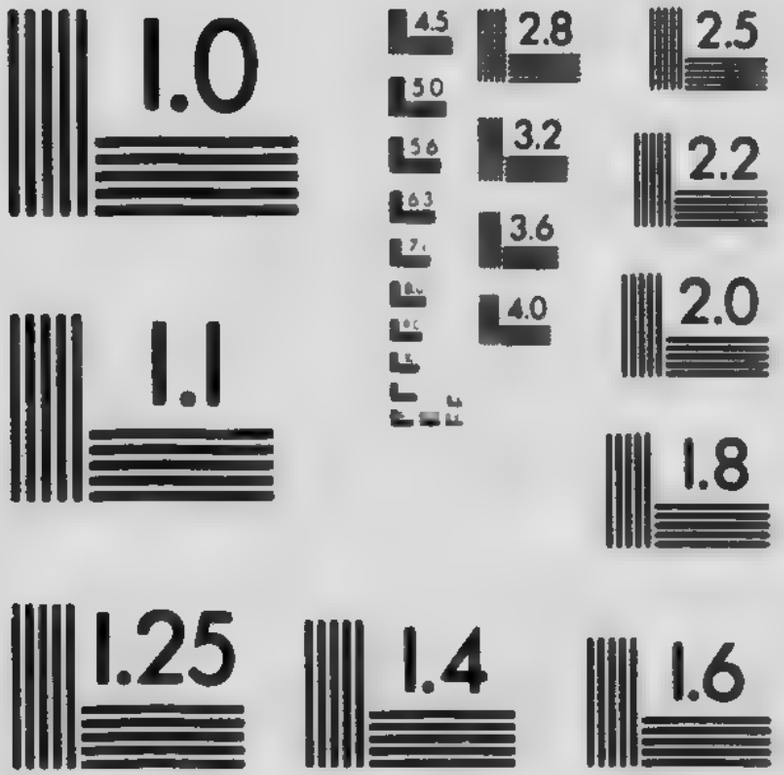
94. Education morale. Faire l'éducation morale c'est : 1° rendre l'homme capable de régler ses appétits en les soumettant à la raison ; 2° éclairer sa conscience et lui donner la rectitude ; 3° fortifier la volonté pour lui permettre de suivre les dictées de la conscience.

95.—Division de cette partie. D'après les explications données à la suite de la définition (93), nous groupons, pour les étudier simultanément, les entraînements des deux appétits sensitif et rationnel : ce sont les *inclinations* qui suivent la connaissance. Nous les étudierons dans un premier chapitre. Le second chapitre étudiera, sous le nom de *volonté libre*, l'appétit rationnel en tant que se *déterminant librement* à suivre ces inclinations ou à s'y opposer. Donc : I Les inclinations ; II La volonté libre.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



APPLIED IMAGE Inc

1653 East Main Street
Rochester, New York 14609 USA
(716) 482 - 0300 - Phone
(716) 288 - 5989 - Fax

CHAPITRE I

Les inclinations.

Article I.—Les inclinations en général.

96.—Notion des inclinations. Nous appelons *inclinations* ces tendances naturelles par lesquelles nous nous portons vers les biens qui nous apparaissent comme bons, et nous nous éloignons des choses qui nous apparaissent comme mauvaises.

C'est le mouvement qui suit la connaissance de l'objet, que cet objet soit matériel (perçu par les sens) : comme la nourriture,—ou qu'il appartienne à l'ordre intellectuel ou moral (perçu par l'intelligence) : l'attrait de la gloire, de la vertu, l'amour de Dieu. Dans le premier cas on a une inclination *sensible* ; dans le second, une inclination *intellectuelle* ou *morale*. Même un objet matériel peut produire une inclination intellectuelle ou morale, lorsque l'intelligence a converti la connaissance en idée immatérielle. C'est ainsi qu'un beau tableau, une belle musique, provoque l'amour du beau.

Les inclinations sont par conséquent de deux sortes : *sensibles* et *intellectuelles* ou *morales*, suivant qu'elles se produisent dans l'appétit sensitif ou dans l'appétit rationnel. Parfois elles s'harmonisent, parfois, et le plus souvent, elles se combattent : la vue d'un spectacle peut inspirer un attrait sensible et en même temps une répulsion morale.

97.—Passions. Ces inclinations telles qu'expliquées, portent en philosophie le nom de *passions*. Ce nom leur convient surtout quand elle passent à l'état violent, " apportant l'émotion et le trouble dans l'âme et dans les organes " (1).

98.—Les passions se réduisent à l'amour. Toutes ces inclinations par lesquelles se manifeste l'activité des facultés appétitives ont été classées en plusieurs catégories. On peut les ramener toutes à *l'amour* : quand l'homme se sent attiré vers un

---

(1) A. Farges. Etudes philosophiques, IV, p. 405. La philosophie scolastique réserve le nom de *passions* aux seuls mouvements de l'appétit sensitif. Par analogie on l'applique aux inclinations de l'âme.

objet, c'est à cause de l'amour qu'il lui inspire ; il cherche à s'unir à cet objet ; s'il éprouve une répulsion, c'est parce que, cet objet lui apparaissant comme mauvais, il craint d'être frustré d'un objet aimé. Le *désir* est un amour vers un bien qu'il n'a pas ; la *tristesse* est un amour pour un bien dont il est privé, etc. " Otez l'amour, il n'y a plus de passions ; et posez l'amour, vous les faites toutes naître " (1).

99.—Valeur des inclinations ou des passions. Les mouvements qui emportent l'homme vers un objet connu ou par les sens ou par l'intelligence, sont voulus, *en soi*, par l'Auteur de la nature, pour assurer le bien général de l'individu : chercher ce qui lui est bon, et fuir ce qui lui est mauvais.

En elles-mêmes, les inclinations sont donc bonnes, et elles ne seraient jamais en contradiction avec la raison si le péché originel n'était pas venu troubler l'ordre établi par le Créateur. Mais, à la suite de son péché, la nature humaine s'est sentie inclinée vers le mal, et les appétits inférieurs des sens tendent à entraîner l'appétit supérieur de la volonté.

Toutefois les inclinations demeurent indifférentes *en elles-mêmes ;* elles sont bonnes quand elles sont dirigées vers un objet *légitime* et de la *manière voulue par la raison.* Elles sont rendues mauvaises ou par *la malice de l'objet*, ou par la *manière déréglée par laquelle elles s'y portent.* Il ne faut donc pas donner aux passions le sens mauvais que leur attribue le langage ordinaire.

En étudiant le catéchisme, on pourra remarquer que les inclinations classées sous le nom de péchés capitaux, sont caractérisées par le *dérèglement* qui s'y attache : l'orgueil est une estime *déréglée* de soi-même; l'avarice est un attachement *déréglé* aux biens de la terre ; la gourmandise est un amour *déréglé* de la nourriture, etc. Tous ces mouvements en effet, lorsqu'ils sont *dans l'ordre*, sont bons, même nécessaires : il faut avoir une estime de soi-même assez grande pour inspirer le sentiment de la dignité personnelle ; il faut aimer les biens de la terre suffisam-

(1) Bossuet.

ment pour nous prémunir contre l'indigence et soutenir ceux qui dépendent de nous ; —il faut manger pour vivre, etc.

Aussi le rôle de l'éducation morale n'est pas d'éteindre les passions, mais de les *diriger* et même de les *développer* dans l'ordre.

100.—Education des passions.—Les passions bien dirigées sont les grands ressorts de l'activité humaine : le but de l'éducation étant de *développer* et de *discipliner* les activités pour les faire se déployer dans toute leur puissance selon l'ordre, le devoir de l'institutrice n'est pas de les étouffer, mais de les *diriger* vers leur objet légitime et de *favoriser leur développement* en ce sens.

C'est une grave erreur de vouloir étouffer tout germe de passion chez l'enfant, par crainte des dangers, pour lui créer une indolence d'âme qui le place au rang des mollusques. Pas d'héroïsme ni de sainteté sans passion. Notre-Seigneur préférait les mauvais aux tièdes, parce que les premiers ont des activités, déviées, mais agissantes, qu'on peut ramener dans le devoir : la platitude reste plate à jamais. Il faut sans doute de l'intelligence, de la volonté et du doigté pour faire ce travail, mais l'éducation se fait à cette condition.

101.—Règles pratiques : I. Diriger les inclinations, en habituant l'élève : a) à dominer ses entraînements déréglés pour les soumettre à la direction de la raison ; b) à susciter et fortifier l'énergie de sa volonté : les moyens en seront indiqués au chapitre II.

II. Développer les bonnes inclinations et *détruire* les mauvaises.

1° *Pour développer les bonnes inclinations*, il faut : a) faire *connaître* à l'enfant le *bien*, son *importance*, ses *motifs*. Cet enseignement peut être direct et indirect. Profiter surtout du temps où l'enfant est le mieux disposé à recevoir cet enseignement. L'exemple est toujours la meilleure leçon de vertu ; b) lui faire *aimer* le bien, en lui montrant les avantages moraux qu'il en retirera ; c) faire *pratiquer* le bien, en encourageant et soutenant l'effort jusqu'à ce qu'il ait acquis l'habitude.

2° *Détruire les mauvaises inclinations :* quand l'enfant a déjà acquis de mauvaises habitudes, il faut encore : a) éclairer son *intelligence* sur le *mal* qu'il fait, le *bien* qu'il devrait faire, et la *nécessité* de s'amender. Cet enseignement se donne d'une manière générale, et, mieux encore, en prenant l'élève sur le fait de sa mauvaise action ; b) l'amener à *détester* le mal et à *aimer* le bien. Pour cela lui montrer les conséquences de l'un et de l'autre, et surtout le former à la piété ; c) le *corriger* avec bonté, mais fermeté pour le soutenir dans sa lutte et espacer les chûtes. Il ne faut jamais corriger sans donner et faire admettre à l'élève les raisons de la correction, tout comme l'on fait dans l'enseignement.

Qu'il s'agisse de faire acquérir de bonnes habitudes ou d'en corriger de mauvaises, il faut toujours se rappeler cinq choses : a) ne pas se contenter des *actes extérieurs*, mais former l'homme par l'intérieur : la piété *vraie* (134) est à la base de l'éducation morale ; b) inspirer la *piété* aux enfants et leur faire utiliser les *moyens surnaturels* sans négliger les moyens naturels ; c) ne pas décourager par une sévérité exagérée, mais tenir l'âme *ouverte à la confiance ;* d) combattre les mauvaises inclinations par la *création de bonnes* : *détruire* n'est pas le but ultime ; il faut *édifier ;* e) user d'une grande patience et encourager tout *effort*, tout *recommencement*. L'histoire d'un grand nombre de saints n'est composée que de glorieux recommencements.

Comme la discipline des inclinations ne tend à rien autre chose qu'à acquérir les vertus et à corriger les défauts, on ne saurait trop pénétrer son esprit des moyens pratiques propres à obtenir cette fin qui est l'objectif de toutes les âmes désireuses de ne pas se laisser enliser par la médiocrité : voici en d'autres termes cette marche indiquée plus haut : 1° Il faut s'adresser à *l'intelligence* pour lui faire comprendre la vertu et lui créer des convictions sur l'importance de l'acquérir : c'est la création de la *mentalité* sous le coup d'une idée forte qui, illuminant l'intelligence, agit, en vertu d'une loi psychologique, sur toutes les autres puissances : " l'idée incline à l'acte." Cette mentalité se forme à la longue par les instructions, les lectures, les méditations, le milieu des personnes et des choses, l'habitude de juger

toute chose au poids de son idée. L'idée ainsi cultivée agit sur les sentiments du cœur ; mais il faut de plus :

2° Agir plus directement sur les *sentiments* (104) pour produire l'amour de la vertu : créer un idéal, passionner pour cet idéal, créer l'enthousiasme qui donne des ailes : c'est la culture des bonnes passions. La passions renforcissent l'idée, affermissent les convictions et déterminent le *vouloir*. C'est le moteur.

3° Quand la volonté est déterminée, *faire faire les actes* conformes à la vertu que l'on veut faire acquérir, ou opposés aux défauts que l'on veut combattre, pourvu que ces actes soient *voulus*, quelle que soit par ailleurs la répugnance qui existe dans les sentiments. Le peureux chante dans la nuit pour se faire croire qu'il n'a pas peur, et il réussit. On finit toujours par aimer ce que l'on *veut* aimer. Les actes renforcissent l'idée, produisent les sentiments, affermissent la volonté et engendrent les habitudes.

Voilà pour les moyens naturels. Les secours surnaturels supposent ceux-ci, augmentent leur efficacité, finissent le travail, mais ne le remplacent pas.

En résumé : a) créer une mentalité, b) échauffer les sentiments, c) faire vouloir, d) faire agir : voilà toute la théorie de l'éducation des passions.

102.—Le cœur. Le cœur, à proprement parler, désigne l'ensemble des appétits sensitifs. Il équivaut à l'amour sensible, la tendance fondamentale de l'appétit sensitif. Aux yeux de plusieurs philosophes, il en serait même l'organe. Il en est en tout cas le symbole. Par extension il désigne dans le langage commun la tendance affective des *deux appétits*. C'est en effet la partie de l'organisme où se prolongent et retentissent tous les mouvements affectifs. C'est pourquoi il est devenu le symbole de la vie affective tout entière. En ce sens nous attribuons un cœur à Dieu lui-même.

103.—Education du cœur. Quand donc, dans le langage commun, on parle de la formation ou de l'éducation du cœur, on a en vue la formation des affections de l'homme pour lui faire aimer ce qui est bon et lui faire détester ce qui est mau-

vais. C'est, sous une autre forme, une formule qui signifie l'éducation des inclinations (100).

Toutes les inclinations en effet se résument à l'amour d'un bien réel ou fictif (98). Discipliner les inclinations, c'est donc faire l'éducation du cœur, lui former de bons sentiments, c'est régler ses mouvements, le nourrir d'affections saines, nobles.

On comprendra ainsi pourquoi on dit couramment que l'éducation morale comporte la formation du cœur (discipline des appétits) et de la volonté (la libre détermination).

104.—Sentiments. Lorsque le cœur se porte vers un bien, il éprouve une émotion agréable, s'il peut s'unir à cet objet, et désagréable s'il est contrarié dans sa tendance. Cette émotion porte le nom général de *sentiment* ; toutefois ce mot est plutôt employé pour désigner l'émotion de l'appétit rationnel, et l'on réserve d'ordinaire le mot *sensation* pour exprimer l'impression qui a son siège dans l'appétit sensitif. Ainsi on dira : le sentiment de la joie, la sensation de la douleur.

Cultiver les sentiments, c'est former le cœur à ne se complaire que dans les affections saines, élevées ; c'est donc encore exprimer sous une autre forme l'éducation des inclinations (100).

105.—Plaisir et douleur. Le *plaisir* c'est le sentiment de satisfaction éprouvée par une tendance en possession de son objet. La *douleur* est le sentiment de contrariété éprouvée par une tendance frustrée de son objet.

Toutes les facultés : physiques, intellectuelles et morales, tendent vers un objet qui leur est propre. L'Auteur de la nature a disposé les choses de telle sorte que chaque fois que l'une de ces facultés atteint son objet, elle éprouve une impression de bien-être, de satisfaction ; et qu'elle éprouve une impression pénible quand elle est détournée de son objet. Ainsi la vue se repose dans la contemplation de couleurs tendres et se fatigue des couleurs trop vives ; l'intelligence goûte la vérité qu'elle a péniblement cherchée et souffre de sentir la vérité échapper à ses perquisitions.

Le même phénomène se produit d'une manière beaucoup plus sensible lorsqu'on passe aux facultés appétitives : le cœur jouit de la possession d'un bien et se tourmente si le bien lui échappe. Comme il est fait pour le bien infini, on comprend qu'il n'aura jamais le bonheur parfait tant qu'il ne sera pas rempli de Dieu, suivant ce que disait saint Augustin : " Vous nous avez faits pour vous, ô mon Dieu, et notre cœur est inquiet et troublé tant qu'il ne se repose pas en vous ".

On peut donc conclure que " le plaisir et la douleur sont des effets du bon ou du mauvais fonctionnement de nos facultés." (1)

106.—Moralité du plaisir. Dieu attache des plaisirs au bon fonctionnement de toutes nos facultés, comme un stimulant qui provoque l'exercice de chacune d'elles en vue de lui faire atteindre son objet. Cette loi existe dans tout ordre, et spécialement dans l'ordre moral : des plaisirs sont attachés à l'accomplissement de tout devoir. L'institutrice jouit du fruit de son travail, l'élève est content de ses succès ; l'homme pieux est heureux du témoignage de sa conscience.

Ces plaisirs sont donc voulus de Dieu ; ils sont bons tant qu'ils sont dans l'ordre de la Providence, et qu'ils restent des *moyens* d'atteindre la fin voulue par le Créateur. Ils deviennent mauvais lorsqu'ils sont recherchés pour *eux-mêmes*, qu'ils deviennent une *fin* à laquelle on s'arrête en lui sacrifiant le devoir.

L'institutrice ne doit donc pas tenter d'empêcher l'élève d'éprouver un sentiment de joie lorsqu'il réussit ; ce serait tenter l'impossible. Elle aura fait son devoir quand elle l'aura formé à utiliser ce sentiment pour se développer davantage et non pour cultiver une vanité qui le rendrait moins estimable.

107.—Comment utiliser le plaisir et la douleur en éducation. Le plaisir et la douleur doivent être utilisés en éducation suivant la destination qui leur a été attribuée par Dieu lui-même (105, 106). On les emploiera comme stimulants

(1) Farges. l. c.

de l'activité pour faire accomplir le devoir, et comme conséquence naturelle des actes posés par les enfants.

1° Les plaisirs et douleurs *physiques* s'adaptant mieux à la nature des enfants encore peu ouverts aux joies de l'esprit et aux sentiments du cœur, on les emploiera de préférence dans le bas âge en observant toutefois les conditions suivantes : a) être très modéré dans l'usage des récompenses ou satisfactions purement matérielles qui seraient de nature à flatter la sensualité ; b) se garder des punitions trop fréquentes et trop sévères ; les corrections *corporelles* ne peuvent qu'accidentellement contribuer à former l'âme des enfants et dans des cas exceptionnels : la maîtresse doit se les interdire : c) apporter dans ces récompenses et punitions une proportion de douleur ou de plaisir moraux appropriée au développement des enfants.

2° Les plaisirs et douleurs qui atteignent l'âme dans ses *sentiments* sont les moyens les plus éducateurs pour conduire l'enfant dans le devoir. Il faut donc graduellement éveiller la conscience de l'enfant, les sentiments de l'honneur, de la dignité personnelle, l'émulation, l'affection des parents. Mais ce serait pure chimère d'espérer conduire l'enfant exclusivement par des sentiments d'un caractère purement moral, surtout dans le jeune âge. Il faut savoir y mélanger les stimulants physiques dans une proportion qui éveille les sentiments et favorise leur développement.

Article II. —Quelques inclinations particulières.

Après avoir traité des inclinations en général, il ne sera pas inutile d'en indiquer quelques-unes que les institutrices devront s'appliquer particulièrement à cultiver dans leurs classes.

108.—A quel état ces inclinations existent chez les enfants.—Ces inclinations existent *en germe* chez tous les enfants : chez le plus grand nombre elles sont déviées de leur objet. L'institutrice ne doit pas se décourager, ni croire l'éducation de ses élèves manquée parce qu'elle trouve chez eux de mauvaises inclinations. Vu la catastrophe originelle qui a déséquilibré

notre nature, et l'éducation première reçue à la maison par un grand nombre d'enfants, il serait plutôt surprenant d'avoir des enfants irrépréhensibles. Toutes ces mauvaises tendances ne sont au fond que des entraînements vers ce que l'enfant croit être son *bien* (99). On a faussé l'objet, et la tendance a dévié. C'est le devoir de l'institutrice de détourner les appétits de ces faux biens et de les ramener vers leur véritable objet, en leur fournissant les éléments qui permettront de s'épanouir dans l'ordre. Il ne peut être question d'étouffer ces mouvements qui, par leur nature, sont des tendances de l'être à la recherche du bonheur : "Tout être créé est un mendiant en quête de son bien" (1).

Le grand moyen de combattre les mauvaises tendances et d'élever une âme au-dessus de la médiocrité contagieuse, c'est de créer au cœur une passion ardente qui emporte la vie vers un but élevé.

109.—L'estime de soi-même. Tout homme *s'estime* lui-même et cherche à faire *partager cette estime* par les autres. Le premier mouvement de ce sentiment, lorsqu'il est dans l'ordre, produit la *dignité personnelle*, et l'autre, le *sentiment de l'honneur*.

L'estime de soi est inspirée par la conscience de ce qu'il y a de grand en nous : c'est une impression de respect à la vue de ce que Dieu a mis de lui-même en nous.

Elle est NÉCESSAIRE et voulue de Dieu pour nous maintenir dignes de notre qualité d'êtres raisonnables, d'enfants de Dieu, de chrétiens.

Ce sentiment *dévie* lorsqu'il dégénère en orgueil, en suffisance et en sotte exagération des qualités.

IL FAUT LE CULTIVER : a) en *éclairant* l'enfant sur ce qui constitue sa véritable grandeur, et en le maintenant dans l'humilité ; b) en *respectant* nous-mêmes sa dignité pour ne pas le traiter d'une manière dégradante ou déprimante ; c) en *utili-*

---

(1) Eymieu : *Le gouvernement de soi-même..*

sant ce sentiment pour lui faire pratiquer des actes de vertu qui le relèvent à ses propres yeux et aux yeux de ses semblables, et pour lui faire éviter tout ce qui le rabaisserait.

Formons des âmes fières qui s'inclinent devant Dieu mais ne s'abaissent jamais devant les hommes.

110.—L'ambition. Il est naturel à l'homme de chercher à se grandir et à surpasser en valeur ses concurrents. C'est l'ambition, inspirée de l'amour de soi-même. Dans le plan divin, cette inclination est destinée à assurer le développement de la *personnalité*. Cette inclination *dévie* par les *motifs* qui l'inspirent. Il faut la *diriger* de manière que l'enfant cherche à exceller pour *atteindre le degré de perfectionnement* que Dieu lui a marqué,—*non pour jouir* de son élévation ; pour être *quelqu'un*, non pour *déprécier les autres*.

111.—L'égoïsme. C'est la recherche excessive de soi-même. Cette tendance fait le fond de notre nature viciée par le péché originel.

La tendance est *bonne* dans son origine, puisque Dieu veut que nous aimions notre personne pour la conserver et la grandir, et que l'amour de nous-mêmes doit être la mesure de notre amour pour notre prochain.

Elle *dévie* lorsqu'elle fait de notre personnalité le *centre* de tout et qu'elle nous fait oublier les autres.

Son *correctif* est le *sacrifice* qui fait sortir de soi, et le *dévouement* qui pousse à se donner aux autres. Le sacrifice et le dévouement, *discrètement suggérés et non imposés*, trouvent un terrain propice dans l'âme des jeunes. Mille circonstances fournissent à l'institutrice l'occasion de cultiver ces deux vertus fondamentales du christianisme (1).

---

(1) Voici un récit du P. Van Tricht qui peut servir de modèle aux leçons de formation morale où l on " suggère sans imposer ":

" Un enfant de six ans avait accompagné sa mère dans une visite à des pauvres ; il avait vu là un petit déguenillé de son âge. Deux choses l'avaient frappé surtout.... Il n'avait pas découvert dans la chambre nue....le petit lit de son frère

112.—La duplicité et le mensonge. C'est une tendance qui porte à dissimuler la vérité ou à mentir dans ses paroles et dans ses actions. Elle est l'indice d'un caractère faible qui sent le besoin de se protéger. L'enfant ment lorsqu'il trouve un intérêt à le faire.

Son *correctif* est la *droiture* dans les pensées, les jugements, les relations,—et la *sincérité* dans les paroles, les attitudes, les actes.

La maîtresse doit inspirer une grande estime de ces deux vertus, faire ressortir tout ce qu'il y a de vil dans les diverses manifestations du mensonge, louer et récompenser les actes de franchise dont les enfants s'honorent. Former la conscience pour que l'enfant soit sincère d'abord *avec Dieu* et avec *lui-même* : c'est la base.

113.—L'amour de Dieu. L'amour de Dieu est la *reine* des vertus, celle qui donne à nos actes *toute leur valeur* morale, et sans laquelle nos actions demeurent sans mérite. C'est cette passion qui produit l'héroïsme et la sainteté. L'amour de Dieu est le seul amour qui puisse satisfaire la soif du cœur humain. Il est aussi le terme ultime de notre vie, la raison dernière de notre existence.

---

le pauvre, ni ses joujoux. " Mère, dit-il en entrant, si tu envoyais mon lit au petit pauvre, le petit Jésus serait content.—Et toi, lui demanda la mère ?—Moi, dit-il avec un sourire de *convoitise*, je dormirais avec toi dans le grand lit.—Mais, chéri, tu gagnerais au change...Petit Jésus n'est content que lorsqu'on se prive."

"L'enfant se mit à songer....Quelque temps après, il revint à sa mère. "Mère, si tu envoyais ces joujoux au petit pauvre," et il mit devant elle tous ses joujoux à lui, sauf un, un seul, un petit chat qui miaulait quand on lui serrait le cou. "A la bonne heure, lui dit la mère, viens que je t'embrasse, car tu es bon." Et elle envoya les joujoux au pauvre. Le lendemain, " mère, dit le petit avec un sourire de fierté et de joie, je pense que le petit pauvre s'amuse maintenant, il a des joujoux." Alors vint à la mère une inspiration sublime. " Oui, mon fils, répondit-elle, mais....il n'a pas de petit chat qui miaule."

" L'enfant la regarda les yeux grands ouverts, puis il s'en alla, et fut longtemps à penser; il prit son petit chat,le contempla, le caressa; il y avait une lutte dans ce petit cœur,un dur combat dans cette âme enfantine; enfin, il vint et lentement, presque avec un sanglot : " Mère, envoie le petit chat, je pense que Jésus sera *très* content.

" Dans l'élan d'une sainte, la mère serra sur son cœur l'ange que Dieu lui avait donné ; elle ne sut pas répondre, elle pleurait. Ce n'est plus la charité qu'elle venait d'apprendre à son fils, c'est l'héroïsme."

Il serait aussi criminel que vain de tenter une éducation morale sans cultiver dans l'âme ce sentiment qui est le dernier mot de toutes les tendances de l'homme.

Les *moyens* de le cultiver sont parfaitement résumés dans cette courte formule du catéchisme qui concorde avec toutes nos règles pédagogiques (1): 1° faire *connaître*, 2° faire *aimer*, 3° faire *pratiquer*. Pratiquer la volonté de Dieu, manifestée par les commandements du Décalogue, les ordres des supérieurs et les devoirs d'état : voilà la meilleure, l'unique manière d'aimer Dieu. Habituons l'enfant à donner à ses actes le *motif prédominant* de l'amour de Dieu qui n'est en contradiction avec aucune de nos légitimes aspirations.

114.—Le sentiment national. Les institutrices des enfants canadiens-français doivent comprendre combien il leur importe de former dans l'âme de leurs élèves le sentiment national qui assurera à notre race la fidélité à la mission que la Providence lui a confiée en ce pays.

Le sentiment national, chez nous, doit consister dans le culte qu'il faut conserver pour l'âme ancestrale avec tout ce qu'elle comporte de foi, de vaillance, d'idéal.

Ce sentiment, naturel à toute âme bien née, doit être fidèlement entretenu dans l'âme des petits Canadiens-Français, pour leur inspirer la légitime et noble ambition de conserver et d'augmenter l'héritage de vertus légué par les fondateurs de la colonie et défendu par nos pères au prix de généreux renoncements. Il ne doit pas aller jusqu'au chauvinisme qui refuse de voir les défauts de sa propre race et méprise tout ce qui est étranger aux siens.

Voici quelques *règles pratiques* pour l'éducation du sentiment national :

1° Profiter de l'enseignement de l'histoire du Canada et des faits comtemporains pour éclairer *l'intelligence* de l'enfant sur :

(1) "Dieu m'a créé pour le connaître, l'aimer, le servir," *Petit catéchisme.*

a) le caractère de l'âme française telle que léguée par nos ancêtres, avec son esprit religieux et apostolique, sa bravoure, son endurance, son honnêteté, sa simplicité de mœurs, sa générosité, son esprit de sacrifice ; b) sur l'importance pour un peuple être toujours lui-même par le fond de son caractère qu'il doit perfectionner mais non échanger, s'il veut exister comme race distincte et ne pas devenir le jouet des autres races qu'il coudoie ; c) sur la mission et le rôle de la race canadienne-française au milieu des populations qui ont un idéal plus matériel ; d) sur la nécessité de ne jamais frustrer les autres de leurs droits, mais aussi de ne jamais, par ses actes, ses attitudes. ses compromis, se laisser *arracher* les droits garantis par la *loi naturelle* et la *constitution* du pays : droit de pratiquer sa foi, de parler sa langue, de vivre sur un pied d'égalité avec les autres races. Le petit Canadien-Français doit être convaincu que des individus peuvent renoncer à leurs droits personnels, mais que personne n'a le droit de sacrifier les biens qui constituent l'héritage de la race : " Une race n'a pas le droit de démissionner ". (1)

2° Inspirer *l'amour* de sa race et le *sentiment de la dignite nationale*, pour apprendre à se tenir debout sans arrogance et à ne jamais ramper sous prétexte d'être conciliant ;—déraciner cette mentalité de peuple conquis, par laquelle il est porté à croire supérieur tout ce qui vient des autres et à se conduire comme s'il voulait se faire pardonner d'être canadien-français.

3° Faire faire des *actes* conformes aux sentiments qu'on veut inspirer : parler sa langue sans la corrompre de mots étrangers ; —apprécier les choses suivant la mentalité qui nous est propre, et non suivant les aspirations mercantiles des autres races ;—conserver les traditions qui ont fait notre force dans le passé et assuré notre survivance malgré les persécutions.

---

(1) Sir G.-E. Cartier.

CHAPITRE II

La volonté libre.

115.—Notion de la volonté. Suivant ce que nous avons vu précédement (95) nous ne considérons ici que la décision libre, la résolution que peut prendre la volonté en face des biens qui sollicitent les deux appétits. La volonté peut alors se définir : *le pouvoir qu'a l'âme de se décider en connaissance de cause et d'agir spontanément et librement, en vue d'un bien connu et présenté comme tel par la raison.* (1).

116.—Caractères de la volonté. On remarquera dans cette définition que la volonté possède deux caractères ou propriétés : a) elle est *réfléchie*, c'est-à-dire qu'elle agit en connaissance de cause ; b) la volonté est *libre* : elle choisit à son gré les actes qu'elle décidera.

117.—Importance de la volonté. C'est la faculté maîtresse qui, dans l'ordre établi par la Providence, doit commander à toutes les autres : les actes des sens et de l'intelligence ne se produisent qu'avec le consentement de la volonté ; et si elle ne peut empêcher les entraînements du cœur de faire sentir leur aiguillon, elle a le pouvoir d'empêcher les actes qui en sont la suite. Au point de vue de notre destinée finale, notre volonté peut seule mériter ou démériter : Dieu nous jugera sur les actes de notre volonté, non sur les lumières de notre intelligence (2).

118.—Education de la volonté. Faire l'éducation de la volonté, c'est la former 1° à vouloir *selon l'ordre*, 2° à vouloir *fortement* et *avec persévérance*.

L'éducateur a donc une double mission vis-à-vis de la volonté : a) la *diriger*, b) la *développer*, c'est-à-dire la fortifier pour que ses résolutions soient énergiques et persévérantes.

---

(1) Haustrate et Labeau.

(2) "L'homme ne vaut pas en raison de ce qu'il pense, mais en raison de ce qu'il veut". Auguste Nicolas.

119.—Moyens de faire l'éducation de la volonté. La volonté est une puissance aveugle qui se détermine à suivre le bien montré par l'intelligence. Celle-ci lui montre *l'ordre* par un jugement pratique qui s'appelle la *conscience*. Il faut donc en premier lieu *former la conscience* (125); puis, la volonté étant éclairée sur ce qu'elle doit faire, elle prend librement une décision, une résolution. Il faut donc en second lieu exercer la volonté à se *décider librement et énergiquement* (130).

I

120.—La conscience. Notion. La conscience est un jugement pratique par lequel la raison se prononce sur la convenance ou la non convenance de chacune de nos actions avec la loi morale.

Explication. 1° *Un jugement pratique* : ce jugement se porte sur chacun des actes particuliers de notre vie. C'est le régulateur pratique de notre vie.

2° La *raison* se prononce. La conscience morale n'est pas en effet une faculté spéciale, mais un acte de l'intelligence qui juge de la valeur morale d'une action. Le *bien* n'est que la *vérité pratique*. Ainsi je comprends comme *vrai* qu'il faut soulager les misères du prochain ; je juge que l'aumône est un *bien*, et c'est vers ce bien montré par mon intelligence que se porte ma volonté.

3° Se *prononce*. Ce prononcé de jugement n'est que la conclusion d'un syllogisme dans lequel la majeure est une vérité générale d'ordre moral, par exemple : "Il ne faut pas voler" ; la mineure compare un cas particulier avec cette loi générale : " Or prendre cet argent qui ne m'appartient pas serait un vol ". Et le troisième jugement exprime la conclusion pratique qui m'indique ce que je dois faire *présentement* : " Donc, je ne dois pas prendre cet argent ". Cette conclusion est la conscience.

4° *Sur la convenance de nos actions avec la loi morale*. La loi morale comprend la loi divine, appelée *naturelle* si elle est

simplement écrite dans le cœur de l'homme,—et *positive* si elle est promulguée par la Révélation : tels sont les commandements. Par une lumière naturelle, qui remplace dans notre vie rationnelle l'instinct des animaux, nous comprenons, avant de l'avoir appris, qu'il faut adorer Dieu, aimer nos parents, respecter la vie de notre prochain, etc. Dieu a en outre positivement révélé quelques-unes de ces vérités pratiques, pour que l'homme eût sous les yeux des obligations sur lesquelles ses passions l'aveuglaient.

Cette loi morale exprime la volonté de Dieu à laquelle tout homme doit conformer la sienne. En d'autres termes elle nous trace notre *devoir*. La conscience rapproche nos actes particuliers de cette loi pour juger s'ils sont conformes ou non à la volonté de Dieu qu'elle exprime. La loi morale est donc la règle *extérieure*, *éloignée*, de nos actions ; la conscience en est la règle *intérieure* et *prochaine*.

121.—Rôle de la conscience. Le rôle de la conscience est tout indiqué par ces explications. Elle montre à la volonté le bien pratique vers lequel celle-ci doit tendre, qu'elle doit pratiquer, et le mal dont elle doit se détourner. Plus communément nous disons : la conscience montre le *devoir*.

122.—Qualités de la conscience. La conscience 1° est *vraie* quand son jugement est conforme à la vérité ; autrement elle est *erronée* ou *fausse*. 2° Elle est *certaine* quand elle *ne craint pas* de se tromper en prononçant son jugement ; dans le cas contraire, elle est *douteuse*. 3° Elle est *droite* lorsqu'elle cherche à s'éclairer avec toute la prudence qu'un homme sage doit apporter avant le prononcé d'un jugement de cette importance ; sinon elle est *tortueuse* ou *téméraire*.

123.—Obligation de suivre les dictées de la conscience. 1° *Il n'est jamais permis d'agir contre sa conscience quand elle est certaine.* C'est elle en effet qui est la règle prochaine de notre conduite (119).

2° *Il faut toujours agir avec une conscience certaine et ne*

jamais agir avec une conscience douteuse. Il ne faut pas prendre pour sa conscience les impulsions des sentiments : intérêts, entêtement, passion quelconque. C'est un devoir de s'instruire auprès de ceux qui peuvent éclairer la conscience. Quand, après ces précautions, il reste un doute *théorique*, il faut, avant d'agir, se faire une conscience *pratiquement* certaine, et on peut alors agir sans crainte, même si, par accident, la conscience n'était pas *vraie*. La conscience est alors *droite*.

124.—Formation de la conscience. Former la conscience, c'est 1° *éclairer* l'élève sur la loi morale par l'enseignement religieux, en lui précisant nettement ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, sans exagérer la doctrine, ni la diminuer. Former une conscience étroite est aussi nuisible que former une conscience trop large.

2° L'habituer à *porter des jugements* pratiques *certains* sur la conformité des actes avec la loi morale, à agir av[illegible]ne conscience *droite*.

125.—Moyens pratiques de former la conscience. 1° *Instruire* l'élève sur la portée de la loi morale. Ici plus qu'ailleurs, l'exemple instruit mieux que les règles. Dans le bas âge l'enseignement d'autorité suffit, mais à mesure que l'enfant grandit, lui faire apprendre les règles de la morale ne suffit pas ; il faut encore lui donner les raisons de la conduite que l'on exige de lui. Seules les convictions de l'intelligence peuvent donner la lumière qui force le consentement de la volonté.

2° *Exercer* l'élève à donner des jugements pratiques certains sur la moralité des actions.

Sans vouloir recommander une casuistique savante, il est clair que nous n'obtiendrons la rectitude de la conscience de l'enfant que par des exercices d'application. En s'exerçant à se juger lui-même, il s'habituera à se former une conscience nette et à échapper aux faux-fuyants que la passion est ingénieuse à susciter pour se justifier de ne pas suivre la voix de la conscience.

Faisons en outre, par des exercices gradués et appropriés,

formuler des jugements sur les cas particuliers rencontrés dans les lectures, l'histoire, les faits quotidiens. Quels que soient ces exercices, n'oublions pas que c'est *l'élève* qui doit juger, qu'il doit apporter la *raison* de son jugement, proportionnellement à son âge, et que la *correction* de ses jugements et de ses actions doit être faite, comme en toute matière, avec son concours.

II

Le deuxième moyen de faire l'éducation de la volonté, est de l'exercer à se *décider librement* (119). Avant de donner les moyens pratiques, il importe d'exposer quelques notions succinctes sur la *liberté* et les *conséquences* qu'elle comporte.

126.—Notion de la liberté. La liberté, dans le sens de *libre arbitre* où nous l'employons ici, peut se définir : *le pouqu'a la volonté de se décider à son gré.* L'animal suit la poussée de sa nature, l'homme a le privilège de choisir.

127.—Jusqu'où s'étend cette liberté.—Tout en conservant ce *pouvoir* inné de *choisir*, qui constitue l'essence de la liberté et qu'aucune puissance humaine ne peut détruire, que Dieu lui-même respecte, l'homme ne peut pas, sans offenser le bon sens ou la loi divine, se permettre de choisir indifféremment entre le bien et le mal, entre la vérité et l'erreur. La raison lui découvre la *vérité* ; il a bien la liberté *physique* de la nier et de dire, par exemple, qu'il fait noir en plein midi ; il n'a pas la liberté *morale* d'agir ainsi : il offusquerait le bon sens et agirait comme un insensé. De même, la conscience lui indique le devoir ; il a la liberté *physique* de ne pas le pratiquer, mais il n'a pas la liberté *morale* d'agir contre les données de sa conscience : il offenserait la morale et agirait comme un criminel. C'est à dire qu'il est *tenu d'user de sa liberté* pour conformer sa conduite à la loi morale qui est la règle de ses actions. C'est en cela que consiste la grandeur de l'homme.

La liberté morale n'est donc pas l'affranchissement de tout lien : l'homme est *tenu* de respecter les données du *bon sens* et de

la *conscience*, parce que dans les deux cas la raison lui montre l'ordre établi par Dieu, et c'est son *devoir* de se conformer à cet ordre qui doit le conduire à sa fin.

Les diverses libertés prônées par les héritiers de la Révolution : liberté de culte, liberté de conscience, liberté de pensée et de presse, ne sont pas de l'essence de la liberté, elles en faussent la nature en réclamant la *liberté du mal*, qui n'existe pas. Ce sont des licences *condamnables* tout comme la prétendue liberté des criminels qui s'autorisent à tout faire impunément. On entend, même parmi nous, des catholiques réclamer la liberté de s'enivrer et d'empoisonner les autres par des drogues homicides. Autant vaudrait réclamer la liberté de se suicider et de tuer son prochain par une lente opération.

L'homme qui vit sans contrainte a autant de maîtres que de passions : il est esclave. L'homme libre est celui qui, par une détermination spontanée, impose à ses passions la loi morale comme la règle nécessaire de son activité. Il règne, et peut dire comme Auguste dans *Cinna* : " Je suis maître de moi comme de l'univers. "

128.—Conséquences de la liberté. Par le fait que l'homme raisonnable pose librement des actes qu'il a choisis lui-même, il subit les conséquences morales de ces actes ; ces conséquences sont : 1° *la responsabilité*, 2° *le mérite*.

1° La responsabilité. La responsabilité est la relation entre l'auteur de l'acte libre et l'acte lui-même, de manière que cet acte lui est attribué avec ses conséquences.

La responsabilité varie avec les causes qui modifient le degré de liberté. L'homme est plus ou moins ou nullement responsable suivant qu'il a posé son acte avec une plus grande, une moindre ou sans aucune liberté.

2° Le Mérite. Le mérite est le droit à la récompense. Puisque l'auteur en est responsable, son acte bon lui vaut une récompense ; d'autre part son acte mauvais lui attire un châtiment : c'est alors le démérite ou l'obligation de subir une peine. Cette sanction attachée par Dieu à la loi morale, tous les législateurs l'ont comprise et appliquée dans leurs lois, même avant le christianisme, parce qu'elle est fondée sur la nature des choses.

Il est bon de remarquer que l'homme peut faire une action avec l'intention d'acquérir du mérite ou une récompense, sans pour cela sortir de l'ordre établi par le Créateur. C'est Dieu en effet qui a donné l'exemple des sanctions. Ce qui serait désordonné, ce serait d'exclure de son intention la bonté de son acte pour n'en vouloir que le profit: car alors on ferait une *fin* égoïste d'un *moyen* que Dieu a mis à notre disposition pour nous encourager à la vertu. L'acte aura d'autant plus de valeur que l'intention sera plus dégagée de tout retour sur soi-même. *L'espérance* qui cherche la récompense en même temps que la bonté de l'acte, est une vertu théologale. La *charité*, ou l'amour pur, qui se désintéresse de la récompense, est la plus élevée des vertus théologales. Encore ne doit-elle pas exclure de l'intention la récompense éternelle qui est notre fin.

Formons donc nos élèves à travailler pour la beauté morale et pour l'amour de Dieu, mais ne croyons pas pouvoir leur enlever tout désir de récompense ou toute crainte de châtiment. Notre œuvre sera éducatrice et belle si les enfants sont formés à donner dans leur intention une place *prédominante* au motif de la vertu ou de l'amour de Dieu.

129.—Comment former l'enfant à faire un bon usage de sa liberté. L'enfant doit user de sa liberté pour *suivre le devoir* montré par la conscience. D'une part *il ne faut pas comprimer sa liberté* pour en faire un homme seulement bon à être gouverné; d'autre part *il ne faut pas le laisser abuser de sa liberté* pour se conduire sans règle, au caprice de ses passions et de ses intérêts inférieurs. L'éducation doit en faire un homme capable de se gouverner lui-même. Il n'atteindra ce résultat que par un apprentissage chrétien de la conduite de sa vie.

La religion nous donne la solution de cette difficulté en nous enseignant qu'il faut former le chrétien *par le dedans* et *non par le dehors*. C'est dire que la règle extérieure est insuffisante et que la religion doit pénétrer l'âme de l'enfant: a) son *intelligence* par la *foi*, pour lui montrer sa destinée éternelle, la règle de ses actes, ses responsabilités; b) son *cœur* par *l'amour de Dieu* et *l'espérance* des biens éternels, et par les sentiments élevés qui en découlent; c) sa *volonté* par la direction d'une

autorité qui initie fermement et paternellement à la libre acceptation du joug de la morale et à la libre domination de ses appétits inférieurs. Le maître, comme les parents, doit être pour lui le symbole intuitif de cette sollicitude du " Père qui est aux cieux," lequel donne une règle à suivre non pour entraver et molester sa liberté, mais pour lui tracer les limites en dehors desquelles elle se perdrait,—pour lui indiquer la voie dans laquelle il peut donner à sa personnalité son plein épanouissement.

Nous en verrons des applications au numéro suivant. Voir aussi ce qui a été dit au numéro 14, I.

La fréquente réception des sacrements, en produisant un développement de la vie surnaturelle dans les âmes, favorise et achève l'œuvre des éducateurs : la grâce en effet développe les trois vertus théologales qui sont les facultés de la vie surnaturelle (19, d), et elle donne à la volonté le ressort qui la fait se plier librement à la volonté de Dieu exprimée dans la loi morale.

130.—Moyens de fortifier la volonté pour que ses résolutions soient fermes et persévérantes. La faiblesse et l'inconstance de la volonté proviennent de ce qu'on se laisse guider par l'impression du moment et de ce qu'on a peur de l'effort. L'homme de faible volonté n'est pas son maître, mais l'esclave de ses entraînements et de sa mollesse. Quand sa conscience est éclairée et qu'une bonne formation religieuse facilite les opérations de la volonté, il faut encore exercer l'élève par des *actes* dans lesquels il sera appelé *à se décider librement* par lui-même et à *exécuter* généreusement ses résolutions. Ces actes sont tous ceux qui constituent sa vie d'écolier.

La marche à suivre est toujours la même : 1° s'adresser à l'intelligence, 2° éveiller les sentiments, 3° faire faire les actes : ce qui comprend *la résolution, l'exécution, la répétition.*

1° *S'adresser à l'intelligence* pour lui permettre de se livrer à la *délibération* qui doit précéder la résolution. Il faut a)

donner une idée *nette et précise* de la tâche qu'on lui confie, b) lui en faire *comprendre les raisons*, c) lui montrer qu'il est *capable* de l'accomplir. Il sentira ainsi sa responsabilité engagée.

2° *Agir sur ses sentiments* pour faciliter la décision de la volonté : sentiment de l'honneur, de la dignité personnelle, l'amour des parents et de sa maîtresse, le sentiment du devoir, l'amour de Dieu. Au besoin laissons soupçonner la récompense ou la punition.

3° La *résolution* de la volonté est le fait de l'enfant. On la lui laissera prendre lui-même. Puis on lui en demande *l'exécution*. S'il agit sous notre regard, on le soutient, on l'encourage pour *aider* l'exécution de sa résolution, mais on lui laisse assez de difficultés pour que l'effort exerce le ressort de sa volonté. La tâche accomplie, on la *corrige* avec le concours de l'élève, qu'il s'agisse d'un travail de classe (devoir, leçon) ou d'un effort moral pour l'acquisition d'une vertu ou la correction d'un défaut.

Deux cas peuvent se présenter après *l'exécution* : a) l'enfant a *bien* rempli sa tâche, ou, b) il s'en est *mal* acquitté.

a) Dans le premier cas, on le loue discrètement, on le laisse jouir du bonheur que procure le devoir bien accompli, et on accorde la récompense si elle a été promise.

b) Dans l'autre cas, il faut le laisser s'expliquer et tenir compte de l'effort plus que du succès, inspirer confiance à ceux qui, ayant bonne volonté, seraient tentés de se décourager.—S'il est *coupable* de mauvais vouloir, de manque d'énergie devant l'effort, il faut recourir aux sanctions appropriées, de manière *à briser l'obstacle*, mais à *susciter l'énergie* et à *renforcer la volonté*.

Une résolution traduite en acte est un commencement d'habitude qui fortifie et assouplit la volonté (131). *Multiplions* ces exercices en les *graduant*, et l'habitude de l'effort donnera de l'énergie et de l'endurance à la volonté, tout comme les exercices gymnastiques développent les forces physiques.

131.—Rôle des habitudes dans la formation de la volonté. Les habitudes ont pour rôle de créer chez l'homme des dispositions qui facilitent les actes. Elles se contractent

par la répétition des actes, et en proportion de l'application qu'on y apporte. Tout acte posé est un commencement d'habitude dans l'ordre physique, intellectuel et moral.

Leur rôle s'étend par conséquent à toute l'éducation, et un auteur a dit avec raison que " l'éducation n'est en grande partie que l'art de former des habitudes " (1).

132.—Pratique des habitudes. Toute la pratique des habitudes en éducation se résume à ces deux points : a) *former les bonnes*, b) *combattre les mauvaises.*

Dans les deux cas, il faut le concours des facultés cognitives et appétitives, et la marche à suivre est celle que nous avons indiquée partout au sujet de l'éducation morale : 1° *s'adresser à l'intelligence pour faire comprendre* ; 2° *éveiller les sentiments pour faire aimer*, si c'est une bonne habitude à faire acquérir, ou *détester*, si c'est une mauvaise à corriger, afin de provoquer une *résolution* toujours personnelle de l'élève ; 3° *faire pratiquer* en *graduant* les difficultés, en *soutenant* l'élève, en faisant *répéter* les actes plusieurs fois (101). Les bonnes habitudes engendrent les *vertus* ; les mauvaises habitudes, les *vices.*

133.—Quelques habitudes à faire acquérir.— Les habitudes à faire acquérir dans la formation morale se rapportent aux *devoirs* auxquels l'enfant est tenu envers *Dieu*, envers le *prochain* et envers *lui-même.* Les principaux sont les suivants :

1° *Envers Dieu* : la religion et la piété.

2° *Envers le prochain* : le respect de l'autorité et l'obéissance,—la justice et l'honnêteté dans l'acquittement de toutes ses obligations,—la charité, la politesse, la loyauté et la bienveillance dans les rapports.

3° *Envers lui-même* : activité et travail,—ordre et propreté,—modération et sobriété,—économie et prévoyance,—chasteté et décence (2).

---

(1) Compayré.

(2) Haustrate et Labeau : *ouvrage déjà cité.*

134.—Piété. Nous ne disons rien en particulier des diverses habitudes qui viennent d'être énumérées et qui font partie de l'éducation. Nous ne ferons exception qu'en faveur de la piété pour en rappeler le caractère précis.

NOTION. La piété consiste dans la *connaissance, l'amour, le service* de Dieu. Elle réside par conséquent dans l'intelligence, le cœur et la volonté, et se traduit en actes. Une piété toute de *sentiment* peut n'être qu'une sentimentalité qui n'a rien à voir avec l'amour effectif et le service de Dieu, lesquels demandent le *sacrifice* de soi-même, de ses défauts, de ses préférences personnelles, et le *dévouement* à la cause de Dieu et du prochain.

FORMATION. Former à la piété, c'est faire *régner Dieu dans l'intérieur*, pour régler les *pensées*, purifier les *affections*, mouvoir la *volonté*. Charger quelqu'un de *pratiques* de piété ne constitue pas la piété, pas plus que la surcharge de la mémoire ne constitue l'éducation intellectuelle. Le former à accomplir son devoir pour l'amour de Dieu : voilà l'éducation de la piété.

Les pratiques de piété sont des *moyens* extérieurs d'aider la piété, en vertu de cette loi psychologique déjà énoncée : *les actes extérieurs agissent sur les dispositions intérieures, aident à la création de la mentalité, et favorisent les sentiments du cœur* (101, note, 3°). Ces pratiques sont par ailleurs nécessaires pour satisfaire à l'obligation du culte extérieur. Mais elles n'ont de valeur que si elles se font sous l'influence de la volonté unie à Dieu par les sentiments du cœur ; elles seraient même nuisibles si elles se substituaient à la piété intérieure et si elles prenaient la place des devoirs auxquels nous sommes tenus par ailleurs. Une piété qui ne porte pas à l'acquisition des vertus, à la correction de ses défauts, n'est qu'une contrefaçon de la vraie piété, laquelle n'est que "le règne de Dieu au-dedans de nous", suivant la parole de Notre-Seigneur.

135.—Le caractère. NOTION. Le caractère peut se comprendre de plusieurs manières. En voici deux qu'il nous importe de connaître :

1° Il désigne la constitution morale d'un individu, telle

qu'elle se manifeste par ses tendances, ses attitudes et ses actes.

2° Il désigne une volonté qui a atteint un haut degré d'énergie.

136.—Pratique. 1° S'il s'agit du caractère pris dans le premier sens, il est important à l'institutrice de connaître le caractère de chaque élève pour adapter sa conduite aux dispositions de chacun et travailler à démêler toutes ces tendances pour donner aux bonnes la prédominance sur les autres, et cultiver les ressources particulières de chacun.

La maîtresse aurait tort de traiter tous les enfants de la même manière : les mous comme les ardents, les indolents comme ceux qui débordent d'activité, les timides comme les fantasques. Elle aurait également tort de vouloir imposer son caractère personnel aux enfants qui n'ont pas le sien. Il faut respecter la *personnalité* de chacun pour la développer dans le sens de ses aptitudes. Pour les besoins de ses œuvres divines, Dieu a déposé dans les âmes des germes destinés à produire des fruits variés. L'éducation doit respecter cette disposition du Créateur pour cultiver en chacune les vertus qui conviennent spécialement à son tempérament.

2° Le caractère pris dans son sens d'énergie morale doit être cultivé chez tous d'après les moyens indiqués pour fortifier la volonté (130). C'est par *l'effort* et le *sacrifice* librement consenti qu'il s'acquiert. Ses qualités sont la *fermeté* dans la résolution et la *persévérance* dans l'exécution.

C'est dans ce sens qu'on se plaint de *l'absence de caractères*, et qu'on demande à tous les éducateurs de former des *hommes de caractère*, qui sachent s'affranchir des passions et poursuivre résolument le but nettement déterminé dans l'esprit, qui marchent droit, sans dévier, sans démordre, sans se laisser arrêter par les difficultés, sans se laisser effrayer par les clameurs, sans se laisser décourager par les lâchetés des autres ou par leurs propres répugnances. Ceux-là sont vraiment hommes, et l'espoir d'en donner quelques-uns à la société est capable de soutenir un éducateur dans sa pénible tâche.

Conclusion.

Après avoir analysé la nature si complexe de l'enfant, oour démêler les activités qu'il faut discipliner par l'éducation, nous pouvons, dans un regard d'ensemble, comprendre la résultante de tous ces mouvements divers de l'être humain.

Les sens procurent à l'imagination les images qu'elle conserve pour fournir à l'intelligence les premiers éléments avec lesquels elle élabore ses idées, ses jugements et ses raisonnements à la recherche de le vérité. La mémoire conserve et ressucite ces images et ces idées et permettre à l'intelligence de les coordonner et de les unifier toutes et s'élever ainsi, par de larges généralisations, jusqu'à ces hauteurs qui lui font mieux comprendre la pensée de Dieu.

Quand l'homme *sait*, il *aime mieux*. (1). L'intelligence n'acquiert de connaissance que pour fournir au cœur de l'homme des affections : connaître et aimer c'est le tout de l'homme. Malheureusement une catastrophe dont nous ne pouvons assez déplorer les suites, a fait dévier le cœur humain et il s'attache au mal. La conscience lui montre le bien, et, la raison, fortifiée par les lumières surnaturelles et la grâce divine, pèse de tout son poids sur le cœur pour l'entraîner vers le bien. L'homme hésite. Devant ces hésitations la volonté, usant de sa liberté, va prendre la dernière *décision* : celle qui éloignera l'homme de sa fin our le châtiment éternel, ou celle qui lui fera pratiquer le bien, qui est sa fin, pour son bonheur éternel.

Tout converge donc vers la volonté pour en diriger les mouvements. Les autres facultés ne sont que des servantes qui se concertent pour lui fournir les éléments de l'acte attendu de Dieu, l'acte qui conduit l'homme en possession de sa fin.

Avec quelle raison donc disons-nous que la volonté fait l'homme et que l'éducation morale prime toutes les autres ou plutôt doit être l'aboutissant de toutes les autres. Soit donc que nous instruisions, soit que nous disciplinions, il faut avoir pour fin ultime la volonté de l'enfant, la seule faculté qui puisse lui faire atteindre sa fin et lui assurer le bonheur vers lequel il s'agite.

(1) S. Bonaventure.

LIVRE III

La méthodologie

137.—Notion. La méthodologie est la science de la méthode. On appelle ainsi cette partie de la pédagogie qui traite de la manière d'enseigner.

Il ne suffit pas en effet de connaître la *matière* à enseigner, il faut savoir *comment s'y prendre* et quelle marche raisonnée suivre, quels moyens employer, pour faire pénétrer plus facilement et plus sûrement les connaissances dans l'esprit des enfants et assurer un plus complet développement de leurs facultés. C'est la *méthodologie* qui apprendra à l'institutrice et la marche à suivre et les moyens à employer pour obtenir ce résultat.

138.—Division. Ce livre se partagera en deux parties : dans la première on étudiera les principes généraux qui s'appliquent à l'enseignement de toute matière : on l'appellera *méthodologie générale.* La deuxième partie examinera successivement les diverses matières de l'enseignement pour montrer comment ces principes généraux s'appliquent à chacune d'elles en particulier : langue maternelle, histoire, arithmétique, etc. De là son nom de *méthodologie spéciale.*

PREMIÈRE PARTIE

Méthodologie générale.

139.—Division. La méthodologie nous instruit sur la manière rationnelle d'enseigner. Pour enseigner d'une manière rationnelle, il faut, I agir avec *méthode* ; II grouper ses élèves d'après un *mode* adapté aux circonstances ; III présenter son enseignement sous une *forme* appropriée aux facultés de l'enfant et aux matières du programme ; IV user des *procédés particuliers* qui facilitent aux enfants l'intelligence des matières et l'assimilation des connaissances ; V donner ses *leçons* d'une manière éducative ; VI faire un usage judicieux du *manuel* ; VII savoir utiliser le *programme*. Ces divers points seront traités en autant de chapitres.

CHAPITRE I

La méthode.

140.—Notion. Les auteurs de pédagogie ne prennent pas tous le mot méthode dans le même sens. Quelquefois on lui donne le sens absolu que lui reconnaît la philosophie en la définissant : *la voie suivie par l'esprit humain dans la recherche ou l'enseignement de la vérité* ; d'autres lui attribuent le sens que nous donnons à la *forme* (chap. III).

Au fond c'est une question de mot plus que de chose. Les institutrices doivent s'efforcer de comprendre en quel sens ce mot est employé dans le livre qu'elles ont entre les mains, et ne pas se laisser embarrasser par les diverses appellations qui expriment les moyens variés de donner l'enseignement.

Nous prenons ici le mot *méthode* dans le sens de marche réfléchie, de manière rationnelle d'enseigner, et nous la définissons : *la marche rationnelle et réfléchie que le maître doit suivre, l'ensemble des moyens qu'il doit employer, pour assurer la transmission des connaissances, tout en contribuant à la culture de l'esprit* (1).

Ainsi comprise, la méthode embrasse les modes, les formes, les procédés dont les chapitres suivants feront connaître la nature, elle n'exclut aucun des moyens qui peuvent rendre l'enseignement instructif et éducatif ; l'induction et la déduction ne sont plus alors des *espèces* de méthode, mais des *procédes généraux* de la méthode (143).

Agir avec méthode c'est donc suivre un plan mûri, une marche raisonnée, après avoir pris toutes ses mesures pour atteindre un but nettement arrêté dans l'esprit. " C'est le contraire d'agir avec irréflexion, à la légère, sans suite et sans plan " (2).

141.—Caractères d'une bonne méthode. Pour agir avec méthode, il faut toujours réaliser les conditions suivantes dans l'exécution de n'importe quel travail:

1° Déterminer nettement ce qu'on doit faire : se fixer un *but précis.*

2° Préparer tous les moyens qui conduiront, et le plus efficacement, à la fin proposée.

3° Savoir comment utiliser ces moyens.

Hors de là on agit sans méthode, sans plan, sans suite, à la légère, sans réflexion et partant sans fruit.

En exigeant une méthode dans l'enseignement, on ne fait que demander ce que tout homme sensé pratique dans l'exercice de n'importe quel métier ou l'exécution de tout ouvrage. Un constructeur veut-il bâtir, tout d'abord il arrête un plan de maison ou de toute autre construction, détermine les dimensions, le nombre d'étages, etc. : *il fixe son but* ; en deuxième lieu, il amasse des matériaux, en

(1) Haustrate et Labeau. *Ouv. cité.*
(2) Compayré.

détermine la matière, la quantité, la qualité, en prévoit l'agencement : c'est la *préparation des moyens* ; il ne lui reste plus qu'à les *utiliser* en suivant les règles de son art. Ce sont les trois conditions de succès.

142.—Valeur de la méthode. La méthode est indispensable pour réussir dans un travail : si l'on ne sait vers quel but on avance, quels sont les moyens appropriés, quel usage il faut en faire, le hasard seul peut nous conduire à bonne fin. Entre deux ouvriers d'égale valeur, celui-là réussira mieux qui aura plus de méthode. " Enseigner sans méthode, dit Mgr Dupanloup, ce serait perdre son temps, ne rien faire : enseigner avec une mauvaise méthode, c'est pire encore, c'est mal faire."

Il ne faut pas toutefois exagérer l'importance de la méthode au point d'en faire un mécanisme savant qui supplée à l'initiative du maître. Les méthodes sont des instruments qui ne doivent pas emprisonner le maître dans le cadre rigide de règles immuables, mais plutôt lui tracer des voies sûres qui l'empêchent de s'égarer et lui fournissent les moyens de faire valoir ses qualités naturelles ou acquises : il doit varier ses moyens d'après les inspirations de son esprit, le tempérament de ses élèves, le degré de l'école et le caractère particulier de la matière qu'il enseigne. Il n'y a pas de méthode qui dispense un maître de la nécessité de se développer l'esprit, d'observer les autres et de s'observer lui-même, et de se perfectionner. " Tant vaut le maître tant vaut la méthode."

143.—Procédés généraux de la méthode. Nous verrons plus loin (chap. IV) les procédés *particuliers* qui servent à enseigner avec plus de clarté, de variété et de fruit ; nous prenons ici le mot *procédé* dans un sens plus général pour indiquer la marche à suivre dans une leçon, ce que la plupart des auteurs, entendant la méthode dans un autre sens (140), appellent des *espèces* de méthode.

Nous appellerons donc *procédés généraux* de la méthode, *l'ordre des exercices et des opérations par lesquels on fait passer l'esprit de l'élève pour le conduire à la connaissance* (1).

(1) Haustrate et Labeau.—Achille : *méthodologie.*

Dans l'enseignement, qui communique la vérité aux autres, tout comme dans la recherche personnelle de la vérité, on peut procéder de quatre manières opposées deux à deux.

1° Si l'on se trouve *en face d'un tout réel*, qui peut se diviser, on sépare toutes les parties les unes des autres pour les étudier en elles-mêmes, dans leurs relations entre elles et avec l'ensemble, puis, cette étude faite, on réunit les parties pour en reconstituer le tout et le considérer dans son ensemble.

Dans le premier cas, on a *l'analyse*, et dans le second cas on a la *synthèse* (77 et suiv.). L'analyse est une division et la synthèse est une composition. Ces deux procédés (analytique et synthétique) ne se séparent pas, mais se complètent. L'institutrice s'en sert à chaque instant pour analyser une définition, une règle, une gravure, un morceau de lecture, une question d'histoire, etc., qu'elle veut faire apprendre.

2° Si l'on se trouve *en face d'une règle générale*, d'une *définition abstraite*, à faire apprendre aux enfants, on commence par leur faire observer des *faits* ou des *cas* particuliers qui seront comparés pour en abstraire l'idée générale qui les domine tous : c'est *l'induction* ou le *procédé inductif* qui se définit : *un raisonnement par lequel on tire de l'observation des faits particuliers une règle générale qui les régit tous.*

Par contre, si la règle générale est connue, on utilise cette connaissance pour en tirer des applications particulières. C'est la *déduction* ou le *procédé déductif* qui se définit : *un raisonnement par lequel on tire d'une vérité générale une conséquence particulière* (64).

On se sert du procédé *inductif* avec les enfants chaque fois qu'on veut leur faire apprendre une règle nouvelle : il précède la déduction. C'est la voie la plus naturelle, puisque l'enfant est surtout familier avec le particulier et que son esprit saisit difficilement l'universel et le général (2ème principe, 2°).

Le procédé *déductif* est employé avec les élèves qui connaissent déjà la règle, lorsqu'on veut leur faire trouver des applications.

L'expérience nous a appris combien il est difficile aux jeunes filles qui n'ont pas étudié la philosophie, de comprendre que l'induction est une analyse et que la déduction est une synthèse. Ce qu'il importe de communiquer à nos élèves-maîtresses, c'est la connaissance intelligente des procédés qu'elles doivent employer pour enseigner à leurs élèves. Voilà pourquoi nous simplifions ces notions et réservons à l'analyse le sens de *division* d'un tout réel, et à l'induction le sens de *raisonnement* qui procède du particulier au général. Toute confusion est ainsi évitée : elles analysent lorsqu'elles partagent une définition en toutes ses parties pour les comprendre séparément. Pour expliquer chaque partie elles peuvent procéder par induction ou par déduction. Elles synthétisent quand elles réunissent toutes les parties étudiées séparément pour reconstituer l'ensemble de la définition.

144.—Principes généraux de l'enseignement. De l'étude des notions psychologiques sur l'âme de l'enfant (Livre II), on a déduit des *principes pédagogiques généraux* qui constituent les règles fondamentales que le maître doit suivre dans son enseignement. Loin d'être arbitraires, ces règles sont l'application pratique des lois auxquelles les facultés sont soumises. L'institutrice ne saurait donc les ignorer ou s'en éloigner sans compromettre l'efficacité de son enseignement.

1er Principe. *L'enseignement doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève* (14, I).

C'est le *principe fondamental* de toute éducation rationnelle, celui qui doit diriger le travail de l'institutrice à toute heure et dans toute matière, et aussi bien dans la formation morale que dans l'enseignement. Mgr Dupanloup formulait cette règle en disant : "Ce que le maître fait par lui-même est peu de chose ; ce qu'il fait faire par l'élève est tout. Quiconque n'a pas entendu cela n'a rien compris à l'œuvre de l'éducation ".

L'éducation doit en effet développer les facultés qui sont les *puissances d'agir* (18, 21). Elles n'acquièrent de force qu'en *agissant* : le jugement, la réflexion se forment par l'exercice tout comme les muscles du corps. Il faut donc *rendre l'élève actif* en lui demandant, non d'écouter, mais d'observer, de découvrir telle raison, de formuler tel jugement, de trouver telle règle qui découle des faits observés ou telle application de la règle apprise.

Pour provoquer l'activité, l'institutrice observera les règles suivantes :

1° Elle *intéressera* l'enfant à la chose enseignée : ce qu'elle obtiendra a) en lui donnant des choses à sa portée, b) en présentant sa leçon sous une forme saisissante et attrayante, c) en provoquant l'émulation et faisant appel aux bons sentiments, d) en utilisant les moyens capables de soutenir l'attention (74).

2° Elle emploiera les *formes* et *procédés* les plus propres à provoquer le travail personnel des élèves, tâchant de leur inspirer confiance dans leurs forces et leur laissant la satisfaction de croire qu'ils ont découvert eux-mêmes la solution demandée, ou qu'ils auraient pu la découvrir avec un peu plus d'attention ou d'effort.

3° Elle observera les *principes énumérés plus bas*, principes conformes aux lois qui dirigent les facultés de l'enfant.

2ème Principe. *L'enseignement doit être gradué ou mis à la portée de l'enfant.* Un enseignement gradué est celui qui est proportionné : a) aux forces intellectuelles de l'élève, b) aux connaissances acquises. Par exemple il serait hors de proportion de vouloir faire entrer une idée abstraite dans l'esprit de l'enfant sans lui en donner la forme concrète, —ou encore de vouloir lui apprendre la règle d'accord des adjectifs avant qu'il sache bien les distinguer, lui apprendre à lire des mots avant qu'il sache assembler les syllabes.

Ce principe repose encore sur la nature de l'intelligence. Au bas âge l'enfant connaît surtout par ses sens, et son intelligence est incapable de saisir certaines idées abstraites. De plus, certaines connaissances supposent la notion d'autres connaissances. La *gradation* s'impose donc nécessairement dans l'enseignement pour conduire l'enfant par étapes de ce qui lui est facile à ce qui lui est plus difficile.

Voici les principaux moyens de graduer : 1° *Il faut aller du concret à l'abstrait*, par *l'intuition* dont il est question au 3ème principe. Pour arriver à l'intelligence qui saisit l'abstrait

il faut en effet passer par les sens qui saisissent le concret (46). *Un crayon, deux crayons* sont des choses concrètes ; *un, deux,* sont abstraits. Un enfant pieux est une chose concrète, la piété est une chose abstraite.

2° *Il faut procéder du particulier au général.* C'est une autre forme de l'intuition. Le particulier est le cas général concrétisé, *particularisé* dans une ou plusieurs applications. Un exemple de grammaire est le cas particulier de la règle appliquée. La règle elle-même est le général. Un crayon qui tombe vers la terre est l'application *particulière* d'une loi générale : la loi de la pesanteur en vertu de laquelle *tous les corps* sont attirés vers le centre de la terre, est *générale.*

Faire apprendre la règle *générale* d'abord, faire trouver les applications *particulières* ensuite, peut convenir aux esprits familiarisés avec les idées générales : ce serait procéder contre nature avec un enfant qui en est encore à la période de l'acquisition des connaissances par le concret et le particulier. C'est donc graduer ou approprier les connaissances à ses forces intellectuelles que de le faire passer du particulier au général.

3° *Il faut aller du simple au composé.* On appelle simple ce qui est indivisible ou peu compliqué. Le composé est le tout résultant de l'assemblage de plusieurs parties. Dans les mots, la lettre est l'élément le plus simple ; la syllabe, *composée* de lettres, est plus *simple* que le mot. A son tour, le mot connu des enfants est l'élément *simple* d'une proposition *composée* de plusieurs mots ; la phrase est *composée* de plusieurs propositions. L'analyse sous toutes ses formes n'a d'autre but que de *décomposer* pour faire passer l'élève de l'étude des éléments simples à l'intelligence complète du composé.

Le composé offrant aux facultés de connaissance plusieurs éléments à la fois, on comprend qu'il est rationnel de prendre séparément chaque élément simple pour le présenter à l'observation et à l'attention de l'élève. C'est donc encore une gradation appropriée à ses forces intellectuelles. Ainsi dans l'étude de la géographie, on ouvre l'esprit de l'enfant sur les choses qui

l'entourent (ce qu'on appelle encore " aller de ce qui est proche à ce qui est éloigné ") pour le pousser graduellement de la connaissance de la maison, de la propriété, à la connaissance de l'ensemble qui constitue la paroisse, puis de sa paroisse à l'ensemble des paroisses qui constituent le comté, puis des comtés qui forment la province, des provinces au pays, des pays au continent. L'esprit s'élargit petit à petit et se forme à la généralisation.

On procède de la même manière dans la rédaction pour habituer l'élève à observer les choses les plus simples, à décrire les parties pour s'élever à une connaissance raisonnée de l'ensemble. La maîtresse doit appliquer cette règle pédagogique dans ses questions : pas de questions complexes qui demandent de l'enfant un regard d'ensemble auquel son esprit ne peut se prêter. Qu'elle procède graduellement en divisant sa question pour faire répondre sur chaque partie séparément. Par défaut de cette précaution, on aura parfois des réponses qui semblent ridicules mais qui trahissent plutôt l'embarras de l'enfant placé en face d une question complexe et n'envisageant qu'un côté secondaire de la question.

4° *Il faut aller du connu à l'inconnu.* Ce qui veut dire qu'il faut utiliser les connaissances acquises par l'élève pour l'amener à découvrir d'autres connaissances qui tiennent à celles-là, et qu'il peut trouver par un effort personnel dirigé et soutenu par la maîtresse.

L'enfant connaît le *langage* avant la grammaire : c'est donc dans son langage qu'on lui fera découvrir les règles de la grammaire ; il connaît le *nom* des personnes et des choses qui lui sont familières, et c'est en partant de là qu'on lui donnera *l'idée* du nom avant de lui en faire apprendre la définition. Quand il a compris le nombre *un*, on lui fait comprendre le nombre *deux* en utilisant la connaissance du premier : si j'ajoute *un* crayon à *un autre* crayon, j'ai *deux* crayons. Pour enseigner l'adverbe, on utilise la connaissance qu'il a de l'adjectif qualificatif pour lui faire comprendre que l'un exprime *comment* est le nom et l'autre *comment* se fait l'action ; et ainsi de suite. De cette manière les

connaissances s'enchaînent naturellement par les rapprochements qui existent entre les choses.

Dans sa préparation de leçons, la maîtresse doit regarder comme un point capital de bien déterminer : a) qu'est-ce que l'enfant connaît dans ce qu'elle va lui expliquer, b) qu'est-ce qu'il ne connaît pas, c) par quels moyens elle va le faire passer de ce qu'il connaît à ce qu'il ne connaît pas. Elle sera ainsi forcément conduite à bien déterminer le *but précis* qui est le point d'arrivée, le *connu* qui est le point de départ, et *la marche à suivre* de l'un à l'autre (162).

3ème Principe. *L'enseignement doit être intuitif.* L'enseignement intuitif consiste à présenter sous une forme concrète ou sensible la notion que l'on veut faire acquérir à l'élève, afin de le faire observer, lui apprendre à *voir* (76), et l'amener par là à l'abstraction de l'idée qui autrement n'entrerait pas dans son intelligence (51). C'est l'enseignement qui parle aux sens pour arriver à l'intelligence.

Aucun enseignement n'est aussi général ni aussi efficace, surtout pour les enfants, dont les seules connaissances ont été acquises jusque là par l'intuition. C'est ce qui explique leur grande tendance à tout regarder, tout vérifier par leurs sens. " Rien n'entre dans l'intelligence sans passer par les sens " (44).

L'intuition peut revêtir plusieurs formes suivant la nature de la connaissance que l'on veut acquérir. En effet :

1° S'agit-il de faire connaître les choses du monde *extérieur*, ayons *l'objet* lui-même en nature ; à son défaut une *miniature* ou une *image*, ou encore une représentation au tableau noir. L'emploi de ces moyens constitue l'intuition *directe*. A défaut de ces moyens on frappera l'imagination (sens interne) par une *description* vive et saisissante de l'objet ou du phénomène, ou encore on se servira de *comparaisons* avec les objets connus des élèves. Ce sont les divers degrés de l'intuition sensible.

L'intuition, directe ou indirecte, est employée spécialement dans l'enseignement des sciences usuelles, dans les leçons de choses, de la géographie, de l'histoire.

2° Pour faire connaître les *sentiments* de l'âme ou les opérations des diverses facultés : joie, tristesse, émotion du beau, imaginations, etc., il faut profiter du moment où le phénomène se produit chez l'enfant ou dans son entourage, pour appeler son attention sur ce qu'il éprouve ou ce qu'il voit ; les *gravures* qui représentent des personnes sous le coup de ces sentiments (piété, héroïsme), ou encore les *récits* des actions produites par ces sentiments, constituent d'excellents moyens d'intuition. La définition de l'héroïsme n'entrera jamais dans l'esprit d'un petit enfant ; il comprendra facilement devant le tableau de la scène du Long-Sault, ou le récit animé qui en sera fait, l'héroïsme de Dollard et de ses compagnons.

3° Quand on veut faire acquérir des connaissances de *l'ordre intellectuel* (définitions, règles, lois, idées de nombre) et les idées de *l'ordre moral* (vertus, vices), les *faits*, *exemples*, *comparaisons*, fournissent les moyens d'intuition les plus appropriés.

Le *tableau noir* fournit à la maîtresse le moyen le plus général d'intuition pour concrétiser par le dessin l'enseignement de toutes les branches, pour enseigner la lecture, écrire les mots difficiles, dresser des tableaux d'histoire, condenser un enseignement sous forme de tableaux synoptiques, représenter les objets. La meilleure maîtresse est celle qui sait s'en servir plus souvent.

En préparant ses classes, l'institutrice doit donc prévoir et préparer les moyens intuitifs qui lui serviront à donner sa leçon. Une institutrice prévoyante ne perd aucune occasion de collectionner des objets d'intuition, des images, cartes, etc., qui lui seront un trésor pour son enseignement (1).

---

(1) Le procédé intuitif n'est pas d'invention moderne. S. Paul nous dit que Dieu a mis le monde matériel sous nos yeux de chair afin qu'en le voyant, l'homme pût connaître les perfections de son Créateur. Le Sauveur n'enseignait que par intuition sensible : paraboles, faits, comparaisons. Le Fils de Dieu lui-même a revêtu l'humanité pour nous donner une vision sensible de la divinité mise à notre mesure. Et l'Eglise avec ses sacrements, ses signes sensibles, ses rites, ses symboles, l'architecture de ses temples, ses chants, n'est qu'une grande école, d'intuition qui prend l'homme par ses sens pour élever jusqu'à Dieu son esprit et son cœur.

4ème Principe. *Dans l'enseignement il faut coordonner et associer les connaissances.* L'institutrice doit s'efforcer d'enchaîner les connaissances dans toutes les parties de son enseignement de la manière indiquée ci-après. L'enchaînement en effet a) perfectionne les connaissances en donnant des vues d'ensemble qui élargissent et satisfont l'esprit. Toutes les choses étudiées peuvent paraître aux élèves autant de parties disparates qui se suivent sans se tenir ni s'unir dans un tout, comme la vue des pièces disséminées d'un monument ne peut donner l'idée de la construction d'ensemble qui en résultera.

En outre, b) le lien établi entre les connaissances en facilite la conservation et le rappel dans la mémoire.

L'institutrice a différents *moyens* d'enchaîner les connaissances. Elle le fait a) lorsqu'elle procède du connu à l'inconnu. Elle doit en outre b) utiliser les rapports naturels et logiques qui unissent les représentations de l'imagination et les idées (91), et faire ressortir les liens logiques en les rendant sensibles aux yeux des élèves par l'usage des tableaux synoptiques.

Cet enchaînement se fait : a) entre les *différentes parties d'une leçon* : la maîtresse ayant bien divisé sa leçon par parties, étudie chacune d'elles séparément et montre le lien qui les unit l'une à l'autre. Dans *l'acte de Charité*, elle fera voir que l'on parle à Dieu pour lui dire 1° *notre amour*, 2° les *raisons* de notre amour, 3° *l'intensité* de notre amour, et 4° *l'extension* de notre amour ;

b) entre *les différentes leçons* qui traitent d'une même matière. En introduisant sa leçon, elle montre comment elle se rattache à la leçon précédente, et, la leçon finie, elle fait synthétiser pour remettre l'ensemble sous les yeux. Cet enchaînement s'impose encore à la fin d'un article, d'un chapitre, d'une période d'histoire ;

c) entre les *différentes branches* qui se relient par une même idée générale. Un point d'histoire sainte éclaire une question de catéchisme et justifie l'appréciation donnée aux actes de certains personnages, voire même de l'élève. La composition

est menée de pair avec la grammaire, le vocabulaire, la lecture expliquée et les préceptes de littérature ; l'arithmétique avec l'enseignement de l'économie domestique, de l'agriculture ; le dessin sert à illustrer tout enseignement.

5ème Principe. *Dans l'enseignement il faut appliquer l'adage* : peu mais bien. Ce principe comporte deux choses : a) *éviter la précipitation*, b) *revenir sur les connaissances acquises.*

a) *Eviter la précipitation.* Les facultés intellectuelles, comme les organes vitaux, ne se développent pas sous le coup d'une pression agissant à la façon d'un piston mû par une force extérieure : il faut développer l'activité intérieure et donner le temps aux facultés d'assimiler. L'homme ne se développe pas par ce qu'il absorbe, mais par ce qu'il digère et s'assimile. Il faut aider et favoriser la nature, non la congestionner.

Le *moyen* de faire ce travail d'une manière rationnelle et d'éviter ces inconvénients, c'est de ne perdre aucun temps, mais de prendre celui qu'il faut pour faire apprendre *bien* ; de ne pas s'éterniser sur des points secondaires mais de s'arrêter sur les points essentiels, fondamentaux, pour en faire acquérir une connaissance nette, pleine, précise, appliquée. Quand l'élève possède bien ces notions fondamentales, le reste s'éclaire de toutes les lumières qu'elles projettent, et la marche, qui semblait traînante tout d'abord, est finalement rapide.

Si, par exemple, la maîtresse passe les trois premiers mois de l'année à faire bien comprendre aux enfants du premier cours les dix premiers nombres, elle s'apercevra au second terme qu'elle est très avancée, parce que les nombres qui suivent *dix* s'apprendront avec une facilité étonnante. De même l'étude raisonnée, appliquée, des quatre règles simples et des fractions, donne la connaissance de toute l'arithmétique. Il en est ainsi de la lecture et de toutes les branches (1).

Le défaut le plus fréquent et le plus grave observé chez

(1) Les enfants apprennent assez vite s'ils apprennent bien. Rollin.

certaines élèves qui se présentent à l'Ecole normale, c'est d'avoir *vu* déjà tout ce qu'on se propose de leur enseigner au cours de l'année et de ne le *savoir* pas.

La précipitation, l'envie d'aller vite, est encore le défaut le plus difficile à corriger chez les élèves-institutrices qui font l'apprentissage de l'enseignement à l'école d'application.

Ajoutons que la précipitation, outre qu'elle n'est d'aucun profit pour le développement intellectuel, congestionne l'esprit et l'épuise, et décourage l'élève intelligent en lui enlevant toute ardeur à l'étude et toute confiance en ses forces.

b) *Revenir souvent sur les connaissances acquises.* On a dit de la mémoire que c'est "une faculté qui oublie" (88, 6°). Les connaissances doivent se réimprimer souvent pour y rester gravées. Parce qu'un enfant sait bien une chose, la maîtresse aurait tort de conclure qu'elle ne doit plus s'en occuper. Il faut y revenir sans cesse pour fixer davantage ces connaissances, les faire préciser, les contrôler et souvent les compléter et les corriger. C'est l'âme de l'enseignement.

Les moyens de *revision* sont a) la *répétition*, b) les *récapitulations*, c) les *applications*.

a) La *répétition* consiste à redire en détail tout ce qui a été appris. On répète une leçon de mémoire, une règle, une définition, ou encore une page d'histoire ou de géographie sans omettre aucun fait. Elle se fait *ordinairement* au commencement de la classe, après chaque point de la leçon, et la leçon terminée ; mais il faut aussi alors faire *récapituler* en exigeant les idées principales qui mettent en relief les parties saillantes de la leçon.

On fait des répétitions *extraordinaires* à la fin d'un chapitre, de la semaine, du mois, du terme.

b) Les *récapitulations* consistent à revoir la matière en s'en tenant aux *idées-mères*, en rappelant les points principaux sans entrer dans les détails. Elles servent à donner l'enchaînement et à faire saisir ce qui est essentiel et à le distinguer de ce qui est

secondaire. Il est avantageux de compléter les répétitions par les récapitulations. Comme les répétitions, elles sont *ordinaires* ou *extraordinaires*, et elles doivent s'adresser à l'intelligence encore plus qu'à la mémoire, pour échapper au fléau du mot à mot.

c) Les *applications* sont des récapitulations pratiques sur les connaissances acquises. Elles servent à contrôler l'enseignement, à le graver davantage et à le faire assimiler. Une connaissance n'est vraiment assimilée que si on peut en tirer parti dans l'usage ordinaire de la vie. Les compositions du mois sont des applications sur les matières étudiées pendant une certaine période. Nous y reviendrons plus loin au chapitre V, art. III.

6ème Principe. *Il faut faire comprendre avant de faire apprendre.* Au deuxième livre (88, 4°), nous avons posé ce principe pour rappeler un moyen plus efficace d'aider la mémoire. Mais nous voulons rappeler ici une condition essentielle du développement intellectuel par l'enseignement, et inspirer l'horreur du simple *par cœur*.

Les mots n'entrent pas dans l'esprit (46) ; ce sont des signes extérieurs, sensibles, qui n'ont de valeur pour l'intelligence que si on rompt cette écorce pour en dégager la pensée qui est son élément. C'est un non-sens, une véritable folie doublée d'une cruauté, que de faire apprendre machinalement aux enfants des séries de mots qui ne leur disent rien. Certaines formules, sans doute, entre autres celles du catéchisme, doivent être données telles quelles et apprises par les enfants, mais *après avoir été expliquées* assez bien pour que l'élève en rende compte avec d'autres termes, à sa manière.

Les *moyens* d'explication sont nombreux et variés. L'étymologie, la synonymie, l'intuition, sont des moyens usuels et excellents. Encore faut-il ne pas se contenter, dans une réponse, de l'explication synonymique de chaque mot. Il arrive en effet que des enfants donnent le synonyme de tous les mots d'une proposition ou d'une phrase et ne saisissent pas la pensée conte-

nue dans cette proposition ou cette phrase. Il faut alors partager la proposition et y faire répondre par autant de questions et sous-questions auxquelles l'élève donnera des solutions dans son propre langage, avec ses mots familiers : c'est le seul moyen de contrôler jusqu'à quel degré il a compris.

L'institutrice aura donc soin de ne jamais donner à ses élèves un mot incompris, de ne jamais en laisser passser inaperçus dans les lectures, les dictées ou toute autre leçon : mais à chaque fois elle donnera le sens des mots, de la proposition et de l'ensemble du morceau qui fait l'objet de la leçon, et s'assurera par une récapitulation que le sens est compris.

7ème Principe. *Dans l'enseignement il faut pourvoir au développement physique intellectuel et moral de l'élève.* L'école n'est pas en effet un simple lieu *d'instruction,* mais *d'éducation intégrale* (8). L'enfant a besoin de sa santé pour travailler et se développer, de bonnes manières pour passer honorablement dans le monde ; son intelligence doit s'exercer par l'observation, le jugement, la réflexion ; son cœur doit se former par les bons sentiments, et sa volonté s'affermir dans le devoir. En préparant sa leçon, l'institutrice doit prévoir tout ce qu'elle peut en tirer au bénéfice de cette triple éducation, et, en donnant sa leçon, elle verra à ce que les enfants se tiennent bien et exercent leur jugement et leur raisonnement ; elle profitera aussi de toute occasion favorable inspirer de bons sentiments et faire pratiquer le devoir. C'est à cette condition que l'institutrice sera éducatrice (7).

CHAPITRE II

Les modes d'enseignement.

145.—Notion des modes. On appelle *modes* les différentes manières dont l'institutrice dispose ses élèves pour leur distribuer l'enseignement. S'adresse-t-elle à un seul élève à l'exclusion des autres, le mode est *individuel* ; si elle s'adresse à toute une classe, ou à un seul élève mais de façon à intéresser et

à instruire les autres, le mode est *simultané*. Lorsqu'elle se fait aider des élèves les plus avancés pour faire répéter les leçons apprises ou pour donner des devoirs, le mode est dit *mutuel*.

146.—Valeur et emploi de ces modes. I. Le mode individuel est excellent dans l'éducation privée, il est impraticable dans les écoles publiques où les élèves sont nombreux. On peut toutefois dire qu'il s'emploie dans certains exercices comme ceux de calligraphie, pendant lesquels l'institutrice circule entre les bancs pour surveiller le travail et le corriger sur chaque cahier.

II. Le mode simultané est celui qui est généralement employé dans nos classes primaires, et avec raison. Tous les élèves d'une division profitent de la leçon, s'excitent au travail par l'émulation, pendant que les autres groupes se livrent au travail personnel qui leur a été tracé ; c'est le meilleur mode pour assurer le travail et le maintien de la discipline.

Pour que ce mode ait toute son *efficacité*, il faut observer les conditions suivantes : 1° que le classement des élèves ait été bien fait, c'est-à-dire que les élèves d'une même division soient tous d'une force à peu près égale pour profiter des mêmes explications ; 2° que l'institutrice intéresse véritablement toute la division et ne s'arrête pas à faire parler toujours les mêmes, suivant qu'il sera expliqué en traitant de la forme interrogative ; autrement les paresseux et les apathiques se désintéressent de la classe. C'est là un défaut général et persistant chez les institutrices qui s'initient à l'enseignement ; 3° que le langage de l'institutrice soit varié pour s'adapter aux diverses capacités et aux tournures d'esprit de ses élèves.

III. Le mode mutuel a l'avantage de diminuer la tâche de l'institutrice, mais il offre plusieurs inconvénients graves : a) les éléves qui aident l'institutrice et qu'on appelle *moniteurs*, n'ont pas ses connaissances ni son autorité morale, et les compagnons qu'ils instruisent travailleront et comprendront moins et observeront moins bien la discipline ; b) les parents supporteront

difficilement que leurs enfants enseignent ou soient enseignés par les autres.

Aussi ce mode ne peut être employé que dans les classes trop nombreuses et lorsqu'il s'y trouve des enfants assez développés pour remplir le rôle de moniteurs. Mais alors c'est à la condition que ces moniteurs n'enseignent jamais de nouveau : on les emploie à faire répéter les leçons faciles ou à dicter le devoir indiqué par la maîtresse.

CHAPITRE III

Les formes d'enseignement.

147.—Notion de la forme. On appelle *forme* l'aspect sous lequel l'institutrice présente la matière qu'elle veut enseigner.

La maîtresse va-t-elle *exposer* sa matière en demandant l'attention des élèves pour les obliger à rendre compte ensuite de ce qu'elle leur aura dit, on a la forme *expositive*, appelée encore *dogmatique*.--Ou mieux, va-t-elle demander le concours actif de ses élèves en les questionnant pour les pousser du connu à l'inconnu, la forme est dite *interrogative*. Elle s'appelle encore *socratique*, du nom de Socrate, philosophe grec (4ème siècle av. J.-C.) qui en faisait un usage fréquent.

Article I.—La forme expositive ou dogmatique.

148.—Notion. La forme expositive est la manière d'instruire par un discours suivi. Le maître expose lui-même la matière, donne un *cours*, et l'élève tâche de comprendre.

149.—Emploi. Cette forme est celle des professeurs dans les universités, en face d'élèves développés qui sont aptes à suivre une conférence et à la comprendre. Le maître fait toute la besogne, et ne peut exercer de contrôle que dans les répétitions ou récapitulations. Elle a l'avantage d'être plus expéditive et plus facile pour le maître.

A l'école primaire, cette forme est peu admissible, si ce n'est pour certaines matières et dans certaines conditions. Il faut en effet exposer les choses que les élèves ne peuvent découvrir par eux-mêmes ou sans des efforts disproportionnés, comme en histoire, en géographie, etc.

150.—Conditions de l'exposition. Lorsqu'il est nécessaire *d'exposer* la matière de la leçon, l'institutrice doit :

1° *Posséder sa matière* assez parfaitement pour pouvoir l'exposer sans le secours du livre, afin d'entretenir une communication constante entre son esprit et celui des élèves, de suivre sur leur physionomie l'impression produite par ses explications, et de varier son langage pour mieux pénétrer dans l'esprit de tous ses élèves.

2° *Présenter sa matière avec ordre*, partie par partie, en mettant chacune bien en relief et présentant le tout dans un langage simple, clair, vivant.

3° *Couper son exposition* par des questions de contrôle après l'exposé de chaque point, pour s'assurer que tout a été bien compris,—et faire récapituler tout le temps et à la fin de la leçon.

Dans ces conditions la forme expositive peut être employée fréquemment et avec fruit dans les classes plus avancées, comme à l'école normale, où les élèves sont suffisamment développées et les programmes chargés.

Article II.—La forme interrogative ou socratique.

151.—Notion. La forme interrogative est celle par laquelle l'institutrice attire l'attention des élèves sur l'objet de la leçon, les fait observer, et, par des questions habilement posées, les amène à découvrir l'inconnu du connu qui est le point de départ de l'observation.

152.—Avantages de la forme interrogative. Le grand avantage de cette forme est de provoquer continuellement l'activité et le travail personnel de l'élève. En cherchant

lui-même la vérité sous la direction de l'institutrice, a) il développe son esprit d'initiative, d'observation et de réflexion ; b) son attention étant plus fixée, il grave davantage les connaissances dans sa mémoire (88, 1°) ; c) étant obligé de répondre continuellement, il s'habitue à préciser rapidement ses pensées et à les exprimer convenablement. En outre, d) l'institutrice peut mieux contrôler son enseignement et par suite l'adapter davantage à l'intelligence de ses élèves.

153.—Emploi de la forme interrogative. La forme interrogative est plus conforme à la nature de l'enfant, et son emploi s'impose dans l'école primaire ; même lorsqu'il faut se servir d'abord de la forme expositive, elle doit encore être employée pour faire récapituler l'élève et lui faire découvrir ce qu'il lui importe davantage de remarquer, comme le lien entre les parties de la leçon, les causes et les effets des événements, les appréciations des faits. Mais son emploi demande une sérieuse préparation de la leçon et une bonne souplesse d'esprit de la part de la maîtresse, pour questionner suivant un ordre gradué et déterminé avec intelligence, et ne pas se laisser détourner de sa voie par les réponses parfois déconcertantes de l'élève.

154.—Comment interroger. Bien interroger est un art qui suppose chez celui qui l'exerce une pleine possession de son sujet, du savoir-faire et beaucoup de patience. Il ne s'agit pas en effet de poser des questions au hasard, sans ordre, vagues et exprimées d'une manière quelconque. Il faut d'abord avoir un but bien déterminé dans l'esprit,—puis orienter ses questions pour faire raisonner l'élève en conduisant son esprit graduellement d'un point à l'autre jusqu'au but désiré,—et les exprimer de telle manière que l'enfant n'ait pas à chercher le sens de sa question, mais soit tout à la découverte de la réponse attendue.

155.—Ordre à suivre dans les questions. 1° Les questions doivent être orientées vers le *but précis* de la leçon (162) ou le point particulier que l'on veut faire découvrir en partant du connu pour arriver à l'inconnu ; 2° elles doivent se

suivre en ordre pour passer graduellement d'un point à l'autre, d'une difficulté à l'autre, en s'enchaînant de manière à conduire toujours vers le but désiré et à faire exercer la réflexion de l'élève.

Ainsi supposons la préparation d'une leçon de grammaire pour faire apprendre aux élèves la règle d'accord de l'adjectif avec le nom. Comme nous le verrons dans la préparation des leçons, il faut analyser sa matière, fixer la partie qui fera l'objet ou le *but précis* de la leçon. La règle qui doit être enseignée se formule ainsi : *l'adjectif / s'accorde en genre / et en nombre / avec le nom / auquel il se rapporte.*

En analysant cette règle pour en tirer le *but précis*, on trouve qu'elle contient deux parties : l'accord entre l'adjectif et le nom se fait 1° sur le *genre*, 2° sur le *nombre*.

Cherchons d'abord ce que l'enfant *connaît*, et ce qu'il *ne connaît pas* : nous aurons le point de départ et le point d'arrivée. Il connaît le genre et le nombre (s'il ne les connaît pas, la leçon n'a pas sa raison d'être) ; il distingue aussi le nom et l'adjectif ; en somme on s'aperçoit qu'il connaît tout, qu'il *applique* même la règle qu'on veut lui enseigner quand il dit : papa est *bon*, maman est bon*ne* ; et il dira très volontiers qu'il est l'élève princi*pal* de sa classe et que les autres ne sont pas les princi*paux* élèves.

Donc, l'élève connaît *tout*, sauf une seule chose : la *règle* générale d'accord qu'il applique sans le savoir et qu'il faut lui faire découvrir.

L'institutrice habile, après avoir choisi les exemples sur lesquels se fera le travail d'observation et d'induction, se dira donc que ses questions devront suivre l'ordre suivant : en premier lieu j'étudierai l'accord en genre,—en second lieu, l'accord en nombre. Pour le premier point, je ferai trouver sur le premier exemple qu'il y a un nom,—où il est ;—qu'il y a un adjectif, et où ;—de quel genre est le nom, de quel genre est l'adjectif ; même observation sur le second puis le troisième exemple et les autres.—Je ferai ensuite observer par l'élève que le nom étant masculin, l'adjectif est au masculin ;—que le nom étant féminin, l'adjectif est au féminin. Une dernière question le mettra en mesure de généraliser ; quand le nom est masculin, à quel genre se met l'adjectif ;—et quand le nom est féminin.... Enfin j'énonce la règle d'accord du *genre*, pour la faire apprendre : cet énoncé est la seule chose que les enfants ne connaissaient pas.

Puis on reprendra la même procédure pour la deuxième partie : l'accord en nombre. Enfin on synthétisera pour faire donner la règle complète.

Ainsi l'ordre des questions est tout déterminé par les étapes que l'esprit doit suivre pour arriver par son propre travail à faire sortir

l'inconnu du connu ; la classe a été intéressante et tous les élèves ont fait un travail personnel ; le principe fondamental est sauvé (144).

Un autre exemple pris, non plus dans l'enseignement d'une chose nouvelle, mais dans la correction d'un devoir, pour faire découvrir une erreur provenant de l'ignorance ou d'une distraction.

Dans une dictée d'application sur l'accord de l'adjectif avec le nom, un élève a écrit : *les âmes sont immortel.* L'institutrice irréfléchie va reprendre le coupable en lui disant qu'il faut écrire immortel*les*, parce que le mot se rapporte à *âmes* qui est du féminin pluriel. L'autre qui veut provoquer l'activité de son élève, va l'amener à découvrir son erreur et à la corriger lui-même. Dans ce but elle va orienter ses questions du point de départ au point d'arrivée. Il faut faire découvrir que dans la proposition incriminée, (*ici les questions s'orientent*) il y a un nom et un adjectif,—que cet adjectif se rapporte au nom,—que le nom est du féminin,—puis du pluriel. Faisant énoncer la règle qu'il connaît, on la fera appliquer en l'amenant à dire que l'adjectif *immortel* doit être au féminin. Même série de questions pour faire découvrir qu'il doit être au pluriel.

Une autre difficulté complique la situation, celle des adjectifs terminés au masculin en *el.* Une nouvelle question alors pour faire rappeler la règle de la terminaison de ces adjectifs, puis pour la faire appliquer. Enfin, la faute étant corrigée, posons une autre question de synthèse : *pourquoi écrivez-vous immortel*LES ?

En tout cela nous avons orienté nos questions vers le but cherché, nous sommes partis du connu en suivant point par point les difficultés et en enchaînant nos questions vers la solution désirée ; l'élève a travaillé, son jugement s'est exercé, son raisonnement s'est affermi, et la règle s'est gravée davantage dans son esprit. Voilà l'ordre des questions et l'avantage de la forme interrogative.

156.—Qualités des questions. Il n'est pas suffisant de mettre de l'ordre dans ses questions, il faut qu'elles soient à la portée des élèves. Elles obtiendront ce but si elles sont 1° simples, 2° claires et précises, 3° faciles.

1° *Simples*, c'est-à-dire ne demandant qu'une chose à la fois (2ème principe, 3°). Si la question posée est complexe, l'institutrice la partage en autant de points qu'il est nécessaire. Par exemple, après la lecture de la fable " Le loup et l'agneau ", au lieu de demander : " que dit-on dans ce morceau ? " posez plusieurs questions en suivant l'ordre des faits : " De qui parle-t-on dans cette lecture ?—L'agneau était-il seul ?—Où était-il ?—Que faisait-il ?—Qu'est-ce que le loup lui reprochait ?—Etait-ce

vrai ?—Pourquoi ? " Puis à la fin faites récapituler pour donner la vue d'ensemble.

2° *Claires et précises.* La question est claire et précise quand le sens en est facilement compris par l'élève et ne donne lieu à aucune ambiguité, ne provoque qu'une seule réponse.

3° *Faciles.* Une question est facile quand elle est appropriée au degré de connaissance de l'élève. L'institutrice doit éviter de poser des questions qui demandent de la part de l'élève une précision dont il est incapable.

L'habitude de vouloir tout faire définir en demandant : *qu'est-ce que ceci ? qu'est-ce que cela ?* exige peu d'efforts de l'institutrice, mais demande de l'élève un travail d'esprit qui embarrasse les plus habiles. Pour répondre à ces questions il faut définir ; or la définition est la chose la plus difficile : elle contient le *genre prochain* et la *différence spécifique* de l'objet à définir, chose qui embarrasserait l'institutrice elle-même. Au lieu de demander la définition d'une chose : *qu'est-ce qu'une plume ?* que l'institutrice demande à quoi sert la plume, quelles en sont les parties. Quand elle sera convaincue que l'élève a l'idée de cette chose, c'est suffisant (1). Dans une petite leçon de choses on peut, par l'observation et l'induction graduée, arriver à faire composer des définitions, et il faut le faire, mais par un travail méthodique qui demande des classes spéciales.

En disant que la question doit être facile, nous ne voulons pas cependant suggérer des questions dont la réponse n'exige aucun travail de réflexion : "Ce tableau est-il carré ?" Il faudrait demander ; *quelle est la forme de ce tableau ?* Il ne faut jamais poser la question en apportant la réponse moins un mot ou une syllabe : "Le fils de David était Salo....mon". Ce défaut devient une véritable manie chez certaines institutrices : les enfants s'en amusent et ne travaillent pas.

157.—Comment présenter les questions. Les questions doivent : 1° être présentées sur un ton de voix convenable, 2° s'adresser à tous les élèves, 3° laisser le temps de réfléchir.

1° La voix de la maîtresse doit être assez élevée, nette, bien

---

(1) Dans un examen un élève arrive sur le mot *défaut.*—Qu'est-ce que c'est qu'un défaut ? se hâte d'interrompre l'examinateur. Embarras de l'enfant.—En as-tu des défauts ? insiste l'autre.—Tout le monde en a, réplique l'élève. Il comprenait évidemment.

articulée, faire sentir le mot de valeur de la question, être douce et bienveillante.

2° La question se pose à toute la classe avant de désigner celui qui doit y répondre, afin que tous les élèves soient tenus en éveil. On autorise à lever la main mais sans bruit et sans désordre. Tous les élèves devraient être interrogés au moins une fois par leçon afin de ne pas donner prise aux distractions ou à l'apathie.

3° La question posée, il faut donner le temps de réfléchir, sans harceler l'élève de questions pressantes ou de remarques blessantes. Si la réponse ne vient pas, modifier la question pour la rendre plus facile.

158.—Les réponses. Les réponses des élèves doivent être: a) exprimées en *propositions complètes*, jamais par un *oui* ou par un *non :* les élèves s'habituent ainsi à préciser leur pensée et à la formuler correctement ; b) *précises*, répondant exactement à la question : il faut surveiller le vague et l'à peu près dans lequel les esprits paresseux aiment à couler leur pensée ; c) *personnelles* et non soufflées. Il faut laisser l'élève dire tout ce qu'il pense et ne pas l'arrêter à chaque instant pour le corriger ; la correction se fera quand la réponse complète aura été donnée. Autrement il sera embarrassé, intimidé, et n'osera plus exprimer sa pensée.

CHAPITRE IV

Les procédés particuliers.

159.—Notion des procédés. Les procédés sont des moyens extérieurs et particuliers au service des formes et des modes pour rendre les leçons plus claires, plus variées et plus à la portée de l'élève.

Ces procédés particuliers n'ont aucun rapport avec les *procédés généraux* de la méthode (143). Ceux-ci indiquent la marche suivie dans la leçon : induction ou déduction, analyse ou

synthèse ; les autres sont des moyens pratiques, variés, indépendants les uns des autres, indépendants des méthodes et des formes. L'usage des gravures et du tableau noir, les compositions mensuelles, sont des procédés particuliers.

160.—Classification des procédés. Les procédés peuvent varier à l'infini. Nous en énumérons quelques-uns qui servent 1° à l'exposition, 2° à l'application, 3° au contrôle des leçons.

1° *Procédés d'exposition.* Ce sont *l'intuition* et l'usage du *tableau noir.* Ils servent à faire mieux saisir les notions abstraites que les élèves auraient peine à percevoir par un pur travail d'esprit. Les tableaux synoptiques sont aussi des procédés d'exposition.

Ces procédés ont été expliqués ailleurs : ils s'emploient dans l'enseignement de toutes les branches ; mais on ne doit pas perdre de vue que l'enseignement intuitif doit conduire à la connaissance des notions abstraites et non s'y substituer ; il est un auxiliaire qui apprend à bien voir. mais pour conduire à bien penser. Autrement il ne satisferait que les yeux, amuserait, n'aurait d'autre profit que d'accumuler des connaissances sans ordre et sans lien.

2° *Procédés d'application.* Les procédés d'application sont les devoirs journaliers (168), les répétitions et récapitulations (3ème principe général).

3° *Les procédés de contrôle*, qui permettent de vérifier le travail des élèves, sont les récitations des leçons, la correction des devoirs, les compositions ou concours (171) et les examens.

CHAPITRE V

Les leçons.

Pour agir avec méthode, l'institutrice doit grouper ses élèves d'après un *mode* approprié aux circonstances, adopter la *forme* la plus propre à cultiver les facultés de l'élève, et, tout en suivant

l'un ou l'autre des procédés généraux de la méthode, choisir les *procédés particuliers* qui l'aideront à rendre son enseignement plus clair et plus efficace. C'est ce que nous avons vu dans les chapitres précédents.

Il nous reste à dire comment ces différents éléments de la méthode se rencontrent et s'harmonisent d'une manière concrète dans une leçon pratique donnée par l'institutrice à sa classe.

C'est ce que nous verrons dans ce chapitre en traitant de la leçon.

La leçon ne s'improvise pas, il faut d'abord la *préparer* ; puis la *donner* avec méthode, et la compléter par des *applications*. Nous allons examiner ces trois points en autant d'articles.

Article I.—La préparation des leçons.

161.—Différentes préparations. 1° Préparation éloignée : A l'école normale, l'élève institutrice reçoit une préparation *éloignée* à l'enseignement, en étudiant les diverses parties du programme et la méthode d'enseignement. C'est la préparation fondamentale qu'elle doit *perfectionner pendant tout son enseignement*, tout comme l'homme d'une profession ou d'un métier, ne se repose pas sur le simple bagage de connaissances qu'il a acquises dans sa jeunesse, ni sur l'expérience plus ou moins intelligente que les années pourront lui apporter. En effet l'expérience qui n'est pas appuyée sur une science assimilée et perpétuellement approfondie et précisée, peut fort bien ne produire que la suffisance et engendrer toutes les routines, routines d'autant plus difficiles à corriger qu'elles deviennent inconscientes et constituent une seconde nature.

2° Préparation prochaine. La préparation *prochaine* est celle à laquelle doit se livrer l'institutrice en charge d'une classe. Elle comprend : a) une préparation *générale*, b) une préparation *particulière* ou *immédiate*.

a) La *préparation générale* se fait au commencement de l'année, du terme, du mois et même de la semaine. Prenant son

programme, l'institutrice distribue sa matière pour chaque cours et pour chaque branche pendant cette période.

Dans les maisons d'éducation, ce travail de répartition des matières se fait facilement, car les professeurs, enseignant toujours dans les mêmes classes, ou encore le directeur des études, en suivant ce qui se passe dans sa maison jour par jour, finissent par connaître le temps nécessaire à l'enseignement de chaque partie des matières du programme. On arrive alors à dresser un plan d'études où les matières sont réparties non seulement pour chaque mois, mais pour chaque semaine et chaque jour, en même temps qu'on prévoit l'ordre dans lequel elles seront proposées.

Il serait fort désirable que les institutrices en fissent autant : ce qui serait tout à fait réalisable si elles demeuraient longtemps dans la même école.

b) La *préparation particulière* ou *immédiate* qui va nous occuper dans le numéro suivant est celle qui se fait chaque jour pour les leçons qui doivent suivre immédiatement.

162.—Préparation immédiate des leçons. Préparer une leçon c'est prévoir et déterminer : I *la matière à enseigner*, ce qui constitue le *fond* de la leçon, II *la manière d'enseigner*, III les *applications* qui seront proposées, IV le *but éducatif* qu'on peut tirer de la leçon au point de vue physique, intellectuel et moral.

I. Le fond. C'est la matière à enseigner. En tout premier lieu il faut se fixer ce que nous appelons le but précis de la leçon (1) ; en second lieu distinguer ce qui est *connu* et ce qui est *inconnu* de l'élève.

a) Le but précis est le point particulier qui doit être l'unique objet, le point d'arrivée de la leçon. Il sera le centre de toute la préparation et le terme de la leçon. C'est lui qui détermine les procédés généraux et particuliers, les formes, les applications ; lui seul sera expliqué dans la leçon, et tout ce qui n'y conduit pas en sera impitoyablement élagué. C'est encore la

(1) Nous avons conservé cette appellation depuis longtemps consacrée par l'usage à l'Ecole normale de Rimouski. Haustrate l'appelle le *but spécial* ; Achille et Noël, le *sujet de la leçon*. Le nom importe peu, la chose est tout. Il faut en tout cas avoir un sujet déterminé avec précision.

connaissance de ce but précis qui doit rester gravée dans l'esprit de l'élève quand la leçon sera terminée,—qu'il apportera avec lui pour la traduire dans le devoir qui sera fait à la maison.

Voici comment on détermine le *but précis* de la leçon :

La matière indiquée par le programme est exposée dans le livre de classe. L'institutrice *l'analyse* pour l'étudier sous tous ses aspects, en s'aidant au besoin de tous les livres, notes personnelles, etc., qui peuvent l'éclairer sur le sujet ; puis elle juge ce qu'il faut en prendre pour la leçon du jour. En général, on en doit prendre ce qu'il faut relativement au temps mis à sa disposition, et aux difficultés que la leçon présente : assez pour occuper utilement, pas trop pour ne pas donner une leçon incomplète ou mal approfondie. L'expérience nous fait voir que les élèves-institutrices qui commencent à se livrer à l'enseignement pratique, choisissent pour but précis une matière beaucoup trop abondante. Ne connaissant pas la *manière* d'enseigner, elles sont tout à la *matière* de l'enseignement.

L'institutrice ayant donc analysé son sujet, le *délimitera*, c'est-à-dire retranchera ce qui est de trop, gardant ce qui doit faire le sujet de la leçon, après avoir eu soin de conserver ce qui peut constituer un tout complet. La délimitation faite, ce qui reste à la maîtresse constitue le *but précis*. Et c'est sur cette matière délimitée qu'elle va travailler à préparer, puis à donner sa leçon.

b) Quand le but précis est fixé et assez compris de la maîtresse pour qu'elle puisse l'expliquer sans difficulté, elle cherche ce qui, dans ce but précis, est *connu* des élèves et ce qui est *inconnu*. Elle doit en effet, pour enchaîner les connaissances de l'élève et le faire travailler avec elle, le conduire du connu à l'inconnu (1er et 2ème principe général).

En faisant bien ce travail, l'institutrice aura rendu facile le reste de la préparation : la marche à suivre avec ses procédés, ses formes, ses applications ; et elle sera surprise de constater combien peu de choses l'élève ignore parmi celles qu'elle doit

lui apprendre. Tout son travail en classe consistera à le faire observer et réfléchir pour *induire* ce qu'il ne connaît pas de ce qu'il connaît.

Ex. : On trouvera un modèle sur le choix du but précis au no 155. D'autres seront donnés aussi dans la méthodologie spéciale. Prenons-en un autre pour une première étude systématique du *verbe* en 3ème année du cours. Les grammaires en disent long sur le verbe. Comme il s'agit de faire acquérir à l'enfant la première connaissance du verbe, je me borne à la *définition*. La grammaire que j'ai sous la main me donne la définition suivante que j'analyse en la partageant comme suit : *le verbe est un mot / qui exprime l'existence, / l'état, / l'action / d'une personne, / d'un animal / ou d'une chose.*

Vais-je étudier dans la même classe les *sept* parties comprises dans la définition ? La tâche serait ardue et le travail inutile. Je vais *délimiter*. Ici un travail de réflexion s'impose : *l'existence*, *l'état*, sont choses assez peu familières aux enfants ; en outre, ce qui fait la principale caractéristique du verbe, c'est qu'il exprime *l'action* ; ce que du reste les enfants comprennent ou comprendront le mieux, car je puis faire saisir *intuitivement* le sens du mot *action* en faisant *agir* un élève. Quand il saura bien qu'un verbe marque l'action et qu'il sera familiarisé avec la forme orthographique du verbe, ce sera facile de lui faire observer que quelques-uns, moins nombreux, marquent l'existence ou l'état, et l'on pourra à cette époque compléter la définition.

Je m'arrête donc à ceci : le verbe est un *mot*—qui exprime *l'action*. Je garde ces deux points pour mon BUT PRÉCIS.

Faut-il s'occuper de la *personne*, de *l'animal*, de la *chose*, mentionnés dans la définition ? Je n'en vois pas la raison. Le grammairien qui a mis cela veut dire qu'une action peut être faite par une personne, un animal, une chose : nous aurons le temps de le vérifier en étudiant le *sujet*. Pour aujourd'hui je m'en tiens à ce qui constitue essentiellement l'idée du verbe le plus fréquent. Pour donner cette idée d'une manière claire, il faut que je la dégage de tous ses accessoires encombrants.

Je me demande en second lieu ce que les enfants *connaissent* et ce qu'ils *ne connaissent pas* dans cette définition. Ils savent ce que c'est qu'un *mot* ; s'ils ne le savaient pas j'arrêterais là ma leçon. Ils connaissent en outre, au moins d'une manière pratique, ce que c'est qu'une *action*. Tout à l'heure je verrai au moyen de leur préciser cette connaissance.

Exprime une action ; ils savent que le nom est un mot qui *désigne* une personne : il y a une analogie, et je me servirai de cette connaissance pour les amener à comprendre que si certains mots *désignent* des personnes, d'autres mots *désignent* des actions.

En somme l'enfant connaît *à peu près* tout dans cette définition. Si je l'ai habitué dès les premières années de classe à me donner des *mots d'action*, comme nous expliquerons dans l'enseignement de la grammaire aux premières années (voir aussi no 175), il connaîtra *tout*, sauf ceci que *les mots qui expriment l'action s'appellent verbes.* Alors je n'aurai que cela à lui apprendre, ce sera mon but précis.

II. Manière d'enseigner. La matière étant préparée, il faut prévoir *la manière* d'enseigner ; c'est le temps d'appliquer ses connaissances pédagogiques. 1° Y aura-t-il une *répétition* à faire ? Il faut la noter. 2° Comment *introduira-t-on* la leçon ? 3° Quelle *marche* faudra-t-il suivre ? a) quel *procédé général :* analyse ou synthèse, induction ou déduction ? b) quels *procédés intuitifs !* actions, objets, gravures, comparaisons, exemples ? c) quelle *forme !* et alors *comment orienter* les questions vers le but précis ? d) comment *synthétiser* pour résumer la leçon en enchaînant toutes les parties ? e) quels moyens prendre pour *graver* profondément la leçon dans l'esprit de l'enfant : sera-ce une simple répétition des parties de la leçon au fur et à mesure qu'elle se donne ? sera-ce une ressemblance, un contraste mis en relief, un fait saillant ?

Tout cela est noté pour chaque leçon en particulier.

Ex. : Soit la leçon sur le but précis déterminé plus haut. Voici à peu près les notes que je prendrai sur la manière de la donner :

1° Je *répéterai* en faisant rappeler pratiquement aux enfants ce qu'ils doivent savoir, *le connu* : j'écrirai au tableau noir : *Paul étudie sa leçon* ; et je demanderai : combien y a-t-il de *mots* écrits au tableau ? Je ferai dire ce que *désignent* le premier et le dernier.

2° *J'introduirai* ma leçon en disant que s'il y a des mots qui désignent des personnes et des choses, il y en a aussi qui désignent *l'action*, et c'est ce que nous allons voir aujourd'hui.

3° J'indique *la marche* : a) je prendrai le procédé *inductif* en apportant, avec l'aide des élèves, des propositions où entreront des verbes qui leur sont familiers : *Paul étudie sa leçon,—Jeanne prie le bon Dieu,—la maîtresse écrit au tableau,—Pierre marche dans la classe.* b) Je prendrai des procédés *intuitifs* : en *faisant marcher* Pierre dans la classe,—en *écrivant* moi-même au tableau noir pour faire exprimer aux élèves *l'action* faite par Pierre et la maîtresse. Je me prépare une série d'exemples simples et familiers ; c) je prendrai la *forme* interrogative en suivant *l'ordre* indiqué plus haut ; pour

constater qu'ils distinguent les *mots*, qu'ils savent la valeur de l'expression : *un mot qui désigne* ; puis de là je questionnerai pour faire découvrir dans chaque exemple qu'il y a une *action* de faite et que cette action est *exprimée par tel mot* ; d) après avoir donné la définition trouvée : " le mot qui exprime l'action s'appelle verbe "— ou encore : " le verbe est un mot qui exprime l'action ", je *synthétiserai* en faisant répéter individuellement puis collectivement, et, à chaque fois qu'ils découvriront un verbe dans les exemples apportés: " c'est un verbe parce que c'est un mot qui exprime l'action de... " ; e) pour *graver*, je n'ai guère d'autre moyen ici que la répétition et les applications—justifiées chaque fois ; je puis bien toutefois faire remarquer aux élèves qu'ils ne peuvent parler une fois sans se servir d'un verbe, excepté quand ils disent *oui* ou *non*. Ce sera un moyen de les faire travailler isolément à s'essayer de parler sans employer de verbes, et ce sera aussi un excellent moyen de fixer leur attention sur les verbes.

III. Applications. En préparant sa leçon l'institutrice doit prévoir les applications, celles qui serviront en classe et celles qui seront données en devoir. Dans la leçon-type apportée plus haut, les applications seront ou des verbes à souligner, ou des tirets à remplacer par un verbe bien connu des élèves : ex. : *mon père—son champ ; Dieu—les enfants qui le servent bien*, etc.

IV. But éducatif. Une leçon doit profiter au triple point de vue de l'éducation physique, intellectuelle et morale (7ème principe). L'institutrice aura donc soin de prévoir tout ce qui peut contribuer à ce but éducatif, par exemple, pour la tenue de ses élèves, la politesse dans les réponses, la suggestion des bons sentiments. Dans le cas qui nous a occupés, on a pourvu à l'éducation intellectuelle par la marche qui provoque la réflexion et le travail personnel de l'élève ; l'occasion de formation morale aurait pu se présenter dans le choix des exemples, mais le but précis exigeait qu'on n'apportât pas d'exemples longs et compliqués.

163.—Importance de la préparation immédiate. On ne saurait rien dire de trop fort sur l'importance de préparer sa classe. C'est la clef du succès. On ne peut s'en dispenser sous prétexte qu'on connaît bien sa matière ; si tel est le cas, il

reste encore à préparer *la manière* de donner son enseignement. Et c'est par là qu'il excellera.

Il est toujours facile, avec de la loquacité, de parler une heure en classe ; mais il ne s'agit pas de parler, il faut faire travailler méthodiquement en dirigeant l'esprit des enfants par une marche graduée ; et la préparation est d'autant plus nécessaire que les enfants sont plus jeunes et d'esprit moins ouvert. Tel mot sur lequel l'institutrice passe sans hésitation, parce qu'il lui est familier, contient pour les enfants des obscurités qu'il faudrait dissiper par un travail systématique.

Nous n'hésitons pas à dire que dans l'ordre de l'enseignement, la préparation des classes est le principal devoir de l'institutrice.

La préparation méthodique, telle qu'elle vient d'être décrite, est de rigueur à l'Ecole normale pour les élèves-institutrices. Plus tard elles ne pourront sans doute pas faire tout ce travail d'une manière aussi détaillée ; mais l'habitude d'esprit qu'elles auront prise à l'Ecole normale leur permettra de faire rapidement une préparation suffisante quoique incomplète, en suivant bien les points capitaux de la préparation, tels que nous les mettons ici en tableau synoptique pour faciliter leur travail.

- **Préparation immédiate.**
  - **Fond**
    - analyser sa matière
    - s'en rendre maître
    - la délimiter
    - fixer le but précis
    - distinguer le connu de l'inconnu
  - **Manière d'enseigner**
    - noter la répétition à faire
    - comment introduire la leçon
    - fixer sa marche
      - procédé général
        - analyse ou synthèse
        - induction ou déduction
      - procédés intuitifs
      - forme
      - comment synthétiser
      - comment graver
  - **Applications**
    - en classe
    - à domicile
  - **But éducatif**
    - physique
    - intellectuel
    - moral

Article II.—La leçon donnée.

164.—Caractère de la leçon. La leçon varie nécessairement avec les sujets à traiter et le degré de développement des enfants. L'étude d'une règle de grammaire ne se conduit pas comme celle d'une question d'histoire ; et la classe faite aux petits commençants consiste plutôt à leur ouvrir graduellement l'esprit, à les *initier* aux connaissances qu'ils étudieront systématiquement plus tard (175). C'est ainsi que pendant les deux premières années du cours on leur donne en grammaire des *notions* sur la *nature* des mots, leurs *fonctions*, sur les *conjugaisons*, sans donner aucune définition ni faire apprendre aucune règle.

Mais la leçon systématique dont nous parlons ici doit toujours revêtir certains caractères qui se retrouvent dans tout enseignement : 1° elle doit converger vers un but précis ; 2° elle doit être proposée méthodiquement et s'adresser à l'intelligence plus qu'à la mémoire ; 3° elle doit contribuer à la culture générale de l'élève.

165.—Physionomie de la leçon. La leçon dans l'école primaire doit avoir l'allure d'une causerie, d'une conversation simple, claire, animée, entre l'institutrice et l'élève. L'institutrice dirige la causerie suivant l'ordre qu'elle a déterminé dans sa préparation, et elle en reste la maîtresse pour ne pas la laisser s'égarer en dehors du sujet. Elle parle sur un ton doux et bienveillant qui met à l'aise et provoque les réponses et observations de l'élève. Son enseignement est collectif, non individuel. L'institutrice est au tableau noir, son bâton de craie à la main—le seul qu'il lui est utile d'avoir—pour intéresser davantage tout le monde ; elle utilise tous ses moyens intuitifs, car l'enseignement se donne surtout par les yeux.

Enseignement collectif et intuitif dans une causerie intime et vivante : voilà la physionomie d'une leçon.

Quand les explications ont été bien comprises, l'institutrice fait répéter, par un élève d'abord, puis par un autre, puis collectivement, avec ordre et mesure. Quelquefois, après avoir effacé

au tableau, elle demande à chaque élève d'écrire ce qui a été expliqué, puis elle examine séparément chaque travail, encourageant tout effort, récompensant d'un sourire, d'un signe d'assentiment, tout succès.

166.—Marche d'une leçon. La marche d'une leçon est déjà indiquée par la préparation que nous avons étudiée plus haut. La méthodologie spéciale nous instruira sur la marche à suivre dans chaque spécialité du programme. Toutefois nous pouvons dès maintenant indiquer une marche générale dans les cadres de laquelle peuvent s'adapter facilement les différentes branches de l'enseignement.

Deux cas peuvent se présenter : I la leçon apprend du nouveau ; II la leçon est une répétition de choses déjà enseignées.

I. Leçon pour enseigner du nouveau. 1° *Répétition* de la leçon de la veille.

2° *Introduction* de la leçon nouvelle, ou annonce du sujet.

3° *Etude de la matière :* a) si on peut procéder par *induction*, c'est le temps d'apporter les *exemples*, les *faits* sur lesquels on *observe*, on *compare*, pour *abstraire* et *généraliser* ; b) si on doit procéder par *analyse* (histoire, catéchisme, leçons de choses, texte quelconque), on étudie partie par partie en utilisant au besoin l'induction pour l'intelligence de chacune de ces parties, puis on relie ces parties entre elles, à mesure qu'elles sont expliquées.

4° *Applications* ou synthèse suivant le cas.

5° *Réflexions morales* s'il y a lieu.

6° *Devoir*.

II. Répétition des leçons déja données. Dans la répétition des leçons, on suit, règle générale, la marche suivie dans la leçon nouvelle, sauf le cas où l'on a enseigné une règle par l'induction. Il ne faudrait alors recommencer l'induction que si la règle n'avait pas été comprise. Si elle l'est, on corrige le devoir d'application, en faisant justifier chaque cas par l'énoncé complet de la règle.

Article III—Les applications.

167.—Nécessité des applications. Les applications complètent les leçons : on ne sait bien que ce que l'on peut appliquer facilement. Elles fournissent en outre l'occasion à l'élève de faire l'effort personnel requis pour son développement intellectuel et moral,—et à la maîtresse, de contrôler le développement de l'enfant.

168.—Diverses applications. Les applications se font en *classe*, soit au cours de la leçon, ou à la suite de la leçon, pendant qu'une autre division est appelée,—et *après les classes*, à la maison paternelle : ce sont les *devoirs* proprement dits.

Dans tous les cas, ces applications doivent être : a) la *suite naturelle* de la leçon donnée, b) *graduées*, c) *variées*, d) *pratiques*.

169.—Devoirs à domicile. Les devoirs à domicile sont nécessaires si l'on veut que les enfants profitent réellement de l'enseignement et s'habituent à travailler seuls. Si quelque part, certains parents considèrent un surménage pour leurs enfants le travail fait en dehors de la classe, on peut tenir pour règle générale qu'ils s'attendent à les voir occupés à quelque étude ou devoir dans la famille. On arrêtera toute critique fondée en donnant des devoirs *courts* et *à la portée* des élèves et en exigeant qu'ils soient faits avec la perfection dont l'élève est capable.

En outre de ces devoirs d'application, on demandera parfois le résumé écrit d'une leçon, une récapitulation, et toujours la récitation des leçons données la veille.

170.—Correction des devoirs. L'élève a droit à la correction du devoir qu'il a fait, et l'institutrice a par conséquent l'obligation de la faire.

La correction se fait en classe ou en dehors de la classe. *En classe*, elle se fait collectivement au tableau noir ; les élèves sont amenés à découvrir les fautes pour corriger eux-mêmes, en justifiant chaque cas ; à mesure, chaque élève corrige sa copie qui sera ensuite inspectée par la maîtresse.

En dehors de la classe, lorsque les élèves sont nombreux, l'institutrice, sauf pour les travaux de rédaction ou de composition qui doivent être corrigés en entier, corrige quelques copies prises parmi les meilleures, les plus faibles et les mitoyennes, afin d'avoir une vue précise de l'ensemble de la classe, puis on reprendra collectivement cette correction en classe.

171.—Les compositions ou concours. Les concours sont comme les sanctions périodiques de l'enseignement. C'est un moyen nécessaire pour faire revoir les matières, connaître soi-même et faire connaître aux élèves et aux parents la capacité relative de chacun. Si l'on a soin de corriger soigneusement ces concours et d'en rendre compte d'une manière un peu solennelle, ils créeront un grand moyen d'émulation. Ces concours doivent être faits régulièrement tous les mois sur les matières étudiées pendant cette période.

CHAPITRE VI

Usage des livres de classe.

172.—Nécessité des livres de classe. Les livres de classe sont nécessaires : a) pour la maîtresse, b) pour l'élève.

a) *Pour la maîtresse* : c'est un *guide* dans la direction de sa classe, un *auxiliaire* puissant pour l'interprétation du programme, les applications qu'elle y trouve, et les moyens qu'il lui fournit d'occuper ses élèves.

b) *Pour l'élève.* Il y retrouve condensé l'enseignement oral de la maîtresse pour se le graver davantage dans l'esprit ; le livre lui fournit encore les applications simples et graduées qui font suite à la leçon, et l'occasion d'un travail personnel nécessaire pour l'assimilation des connaissances acquises en classe.

173.—En quoi l'usage du livre est condamnable. Si le livre est bon et nécessaire, parce qu'il aide la maîtresse et l'élève, son usage peut devenir condamnable : c'est, 1° lorsqu'il

remplace l'enseignement oral, 2° lorsque la maîtresse et l'élève le suivent servilement.

1° *Le livre ne doit pas remplacer l'enseignement oral, mais le compléter.* La leçon qui fait acquérir des connaissances et qui *forme*, doit être vivante, impressionner, partir d'une âme pour arriver à une autre âme (165) : l'enseignement oral seul peut porter ce caractère (1). Un livre de classe, méthodique, froid, n'a rien d'attrayant pour l'enfant.

La maîtresse explique donc sa leçon d'après ce que nous avons dit aux numéros 165 et 166, tout comme si le livre n'existait pas (sauf pour les diverses espèces de lecture) ; la leçon expliquée, comprise et rendue par l'élève, elle le réfère au livre où il trouvera la substance de ce qu'il vient d'apprendre.

2° *Il ne faut pas être esclave du livre.* La maîtresse et l'élève sont esclaves du livre lorsqu'ils le suivent servilement. Avec cet usage, le meilleur livre devient un danger entre les mains d'une institutrice inhabile. C'est ce qui arrive :

a) Quand la maîtresse se croit tenue de l'enseigner dans *l'ordre* même où il se déroule, page par page, paragraphe par paragraphe, sans rien omettre, sans rien changer.

L'institutrice doit se rappeler que le manuel n'est pas un cours de pédagogie pratique où chaque leçon est expliquée telle qu'elle devra l'être en classe. Il donne la matière sèche, condensée, et il suppose à l'institutrice les connaissances et le savoir-faire voulus pour l'enseigner avec intelligence. Elle ne commencera donc pas par enseigner la série de définitions qui ouvre certains manuels de géographie, et autres ; ni les règles générales qui commencent un chapitre, sans apporter d'abord des exemples.

Dans les deux premières années, les enfants n'ont guère besoin d'autres livres que du livre de lecture. Toutes les autres branches s'enseignent par l'intuition, des récits, des causeries, le travail au tableau noir. L'institutrice doit en effet donner un enseignement concentrique qui s'élargit d'une année à l'autre, elle doit jeter à l'avance, dans l'esprit des enfants, des idées qui les initient à des connaissances dont ils ne verront que plus tard le développement :

---

(1) L'enseignement doit être de la vie qui pénètre dans l'enfant. R. P. Bainvel. *Causeries pédagogiques.*

rares sont les manuels qui peuvent se conformer à ce genre d'enseignement. Il ne serait par ailleurs d'aucune utilité de mettre des manuels entre les mains d'enfants incapables de lire couramment.

b) On est encore esclave du livre lorsqu'on se borne au *par cœur*, au mot à mot, sans s'occuper de se rendre compte si le sens est bien compris (7ème principe).

c) Enfin, on est esclave du livre lorsqu'on s'en tient aveuglément au *formalisme* et au *mécanisme* des définitions, règles et classifications qui s'adressent à la mémoire, plutôt que de faire un travail *d'idées* qui cultive l'intelligence. C'est la *science livresque*. Les exemples en sont nombreux en grammaire : ils le sont surtout en analyse logique où l'on apprend à l'élève à mettre une étiquette sur chaque proposition : *juxtaposée*, *coordonnée*, *subordonnée directe* ou *indirecte*....., sans s'occuper suffisamment de faire saisir les rapports qu'ont entre elles les *idées* exprimées par ces propositions.

Nous ne voudrions pas ouvrir ici une polémique ; mais insistant fortement auprès des institutrices pour qu'elles donnent un enseignement qui s'adresse à l'intelligence des élèves, nous ne pouvons nous empêcher de les mettre en garde contre ce formalisme dans lequel tombent quelquefois même des gens avertis. Pourquoi par exemple, apprendre aux enfants qu'on connaît un verbe quand on peut mettre devant le mot un des prenoms *je*, *tu*, *il*, *nous*. . . . N'est-ce pas substituer la mémoire à l'intelligence, le mécanisme au travail de la raison ? Autant vaudrait dire qu'on reconnaît un nom pluriel quand il est terminé par un *s*. De quelle utilité peut-il être à une jeune personne de savoir qu'une proposition est complétive *parce qu'elle commence par "qui" ou par "que"*, ou déterminative *parce qu'on ne peut la retrancher*, qu'elle est coordonnée *parce qu'elle est unie à la précédente par "et"* ? N'est-ce pas exclure *l'idée* du travail d'analyse pour en faire un exercice purement routinier et machinal, et apprendre aux élèves à se payer de mots ? L'analyse devient ainsi un exercice qui se suffit à lui-même au lieu d'être un *moyen* d'apprendre à penser juste et à lier ses pensées pour les exprimer convenablement ; elle escamote son nom de " logique ".

De même dans la grammaire, on commence par faire apprendre que " les pronoms personnels sont ceux qui prennent la place du nom en désignant la *personne* ". Puis on donne comme application les séries : *je*, *me*, *moi*. . . .*il*, *le*, *se*, *soi*. . . Alors arrive cette phrase : "*Il se* trouve des difficultés insurmontables dans cette affaire". L'enfant analysera pour déclarer sans broncher que "*il*" est un pro-

nom personnel, aussi bien que "*se*", et que "*il*", qui ne représente ni personne ni chose, *se trouve* lui-même, "*se*", autre pronom personnel (!), étant le complément direct de *trouve*.

Nous aimons mieux ne rien dire de l'état d'âme de nos élèves qui croient sincèrement qu'ils emploient une forme *illogique* en disant : *je me moque*, et que pour être *logique*, il faut dire : *je suis moquant moi*. Et que penser des élèves qui, sachant qu'une proposition est l'enoncé d'un jugement, et ayant appris par ailleurs en analyse logique (?) qu'il n'y a pas de proposition là où il n'y a pas de verbe à un mode personnel, trouvent que ce vers de Victor Hugo est dépourvu de jugements :

"Sainte-Hélène ! leçon ! chûte ! exemple ! agonie !"

Epargnons à nos élèves les règles mécaniques, et apprenons-leur à coordonner leurs pensées personnelles, à découvrir les pensées des autres par une véritable analyse logique, et à s'exprimer correctement, dussent-ils absorber quelques nomenclatures de moins. L'institutrice doit connaître sans doute ces formules et ces classifications, pour aider son travail ; mais elle n'en doit pas être l'esclave : il faut rompre l'écorce pour en livrer la substance.

CHAPITRE VII

L'utilisation du programme.

Le programme établi par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique pour les écoles primaires, fixe les matières *obligatoires* et les matières *facultatives* de l'enseignement. On se plaint souvent que ce programme est chargé. Sans vouloir examiner cette question, il importe de déterminer la manière dont il doit être compris et appliqué pour répondre aux vues des autorités et aux exigences de l'enseignement primaire, sans trop congestionner l'esprit des enfants. C'est ce que nous tâcherons de faire en déterminant 1° le *but* de l'enseignement primaire, 2° *l'interprétation* qu'il faut donner au programme.

174.—But de l'enseignement primaire. Le but de l'enseignement primaire est 1° *de former l'enfant*, 2° *de le préparer à la vie* dans la mesure où l'école primaire s'y prête.

1° *La formation.* C'est le but *éducatif*. Il faut non seulement instruire, mais *former* l'homme tout entier dans sa triple puissance physique, intellectuelle et morale, suivant que nous

l'avons répété souvent (5, 7, 8, et 8ème principe général). Toutes les branches du programme doivent être enseignées dans cette vue qui domine toutes les autres. L'idéal de l'institutrice doit être de voir sortir de son école des enfants pleins de santé et formés aux bonnes manières,—d'une intelligence éveillée, souple et avide d'acquérir, d'un jugement droit,—des enfants de cœur et d'énergie,—et par-dessus tout des chrétiens éclairés, de conscience droite et délicate, aimant Dieu, l'Eglise et la vérité, sursautant en face d'une bassesse et passionnés pour les nobles causes, sachant se prosterner devant Dieu et incapables de *se baisser* devant les hommes. L'école chrétienne ne tend à rien de moins, et le programme doit être appliqué en ce sens, sans surcharge aucune.

2° *La préparation à la vie.* C'est le but *utilitaire*. En même temps que ce but éducatif, l'école doit poursuivre le but utilitaire qui se concilie parfaitement avec l'autre et le complète. L'enfant vient à l'école pour acquérir les connaissances premières qui, en se développant, le prépareront à remplir honorablement le rôle qui lui sera confié plus tard. L'école sera donc vraiment éducative si elle est en même temps *pratique*. Nous verrons au no 176 comment il faut entendre cette formule (1).

175.—Comment interpréter le programme. Le programme doit être interprété pour répondre à ce but à la fois éducatif et utilitaire.

Mais l'école primaire ne peut ni donner un parachèvement

---

(1) Nous n'hésitons pas à employer ce mot *pratique* malgré le sens abusif qu'on a voulu lui donner en certains milieux. *Pratique* n'est nullement opposé à *éducatif* et nos écoles doivent tendre à être l'un et l'autre. Il n'y a rien de plus pratique pour un homme que d'avoir une éducation intégrale : de bonnes manières, un esprit cultivé qui ne gobe pas d'emblée toutes les opinions à la mode, et un caractère droit qui accomplit le devoir sans fléchir le genou devant tous les veaux d'or qui sollicitent ses adorations. Cet homme est *pratique*, parce qu'il sait donner à sa vie son orientation vraie en même temps qu'il assure le libre épanouissement de toutes les forces supérieures capables de faire valoir sa personnalité. D'autre part, il n'en est pas moins bien éduqué s'il sait tirer de ses connaissances toutes les ressources qui peuvent faire fructifier davantage sa vie, si son instruction lui permet d'acquérir une place d'honneur dans la profession qu'il exerce. L'union de ces deux choses constitue un homme complet, et c'est à quoi l'école doit tendre.

d'éducation (8), ni former des *spécialistes*. En éducation, elle jette des bases, elle donne aux facultés flexibles de l'enfant l'orientation suivant laquelle elles devront se développer pendant toute sa vie ; en instruction, elle ne peut faire apprendre que les *éléments*, "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer sur chaque matière" (1). C'est là son caractère. Viser plus loin serait faire sortir l'école primaire de son rôle naturel, méconnaître la faible étendue des capacités de l'enfant, et étouffer ses facultés sous une avalanche de matières disproportionnées.

Tout en tenant compte du but éducatif et utilitaire qu'elle doit poursuivre, l'institutrice ne doit donc pas perdre de vue le caractère de l'école primaire et la faiblesse de l'enfant. Elle visera par conséquent à *alléger* le programme sans le *modifier*, et elle tâchera d'en *tirer tout le fruit possible* sans le *spécialiser*.

Ces deux difficultés peuvent être conciliées, 1° en adaptant le programme aux exigences locales, 2° en l'enseignant d'une manière concentrique, 3° en donnant à l'enseignement des diverses branches une importance qui varie avec la nature des matières et le degré du cours, 4° en unifiant les diverses parties du programme.

176.—Il faut adapter le programme aux exigences locales. Bien que le programme soit le même pour toutes les écoles de la province, son application peut varier d'une région à l'autre suivant les besoins particuliers qui s'y font sentir. L'école devant préparer à la vie, doit servir à façonner la mentalité des élèves et diriger l'ensemble de leurs connaissances en vue de la carrière que la masse d'entre eux sera appelée à exercer plus tard. La religion, la langue maternelle parlée ou écrite, l'arithmétique, forment les matières fondamentales de la culture générale ; mais suivant que le milieu est industriel, commercial ou agricole, on donnera une attention plus spéciale à certaines matières, et la géographie, l'histoire, l'arithmétique,

---

(1) R. P. Burnichon, S. J.

les leçons de choses, les rédactions, le dessin, les exemples, les devoirs, seront enseignés de manière à préparer les élèves au genre de vie qui les attend.

Notre région est plus particulièrement agricole, et les enfants de cultivateurs qui fréquentent nos écoles, sont exposés à la tentation de déprécier la profession de leur père et de déserter la terre pour choisir un genre de vie dont l'extérieur les attire davantage. Les écoles ont le devoir de réagir contre cet état d'esprit de deux manières : en *éclairant* davantage les élèves sur les choses de leur profession—et en la leur faisant *aimer*.

Tout l'enseignement, direct ou indirect, doit contribuer à les retenir au sol. On fera en outre la place aussi large que possible à l'ornementation du terrain de l'école, à la culture des jardins scolaires, à l'hygiène, aux choses de l'économie domestique pour les filles, suivant ce qui sera expliqué en méthodologie spéciale.

Cette adaptation au milieu rural ne doit pas faire perdre de vue les autres besoins particuliers et généraux de la population au milieu de laquelle se trouve située l'école : préjugés, mauvaises manières, routines, tics, incorrections de langage, mauvaise prononciation, anglicismes. Une institutrice à la hauteur de sa position trouvera mille occasions d'agir sur la mentalité des enfants et sur leurs manières, sans surcharger le programme.

177.—Il faut disposer le programme en cours concentriques. L'enseignement *concentrique* consiste en deux choses : a) faire voir chaque année *toutes* les matières du programme ; b) donner chaque année un *aperçu complet* sur chaque matière en agrandissant le cercle des connaissances d'une année à l'autre.

Le nom donné à cette disposition dans l'enseignement des matières, provient de l'analogie qui existe entre les cercles concentriques de la géométrie et les cercles parcourus annuellement dans le champ du programme. Une première année forme un cercle restreint de connaissances élémentaires sur toutes les branches en y faisant entrer seulement les données principales de cha-

que matière. L'année suivante, les mêmes connaissances reviennent, mais plus étendues, et des détails omis dans le premier cercle viennent se greffer sur ceux de l'année précédente.

On acquiert ainsi une vue d'ensemble qui s'élargit et se perfectionne graduellement. D'autre part, en se répétant, les connaissances se gravent mieux et l'élève a le grand avantage d'approfondir toujours le même programme et d'en posséder des connaissances élémentaires sur toute son étendue, quel que soit le temps où il abandonnera l'école.

Voici quelques exemples d'enseignement concentrique : *en français*, dès la première année, l'élève apprend à lire, à écrire, à composer (l'élocution), il reçoit des notions de grammaire ; *en histoire du Canada*, il est mis au courant des faits concernant la fondation du pays, le caractère des premiers ouvriers de la civilisation, la cession du pays, nos luttes héroïques pour la conservation de nos droits : il aura ainsi une vue complète de l'histoire du pays (1). *La géographie* locale sera enseignée au point de vue physique, politique et économique. Ainsi de suite pour toutes les branches. On comprend combien dans ces circonstances il est facile d'agrandir le cercle les années suivantes.

Cette méthode d'enseignement est conforme à la nature de l'enfant dont les facultés demandent un développement harmonique et progressif. En même temps elle est de nature à faciliter l'assimilation du programme.

178.— Il faut donner à l'enseignement des matières une importance qui varie avec leur nature et le degré du cours.

1° Les matières du programme, si on les compare entre elles, n'ont pas toutes la même importance : la religion, la langue

---

(1) Le programme du Comité catholique, rédigé dans son ensemble en cours concentriques, semble ne l'être pas pour l'histoire du Canada aux premiers cours. Mais il n'y a là, croyons-nous, qu'une simple apparence. Les notes pédagogiques qui accompagnent le programme suggèrent de comparer le *passé* au *présent* ; par là on dit assez clairement que l'esprit de l'élève doit être ouvert aux choses contemporaines. Et il lui importe de savoir dès sa première année qu'il est d'origine française, sujet anglais, et possesseur de droits valeureusement défendus.

maternelle, l'arithmétique, priment les autres. Cette raison ajoutée aux difficultés que présentent ces matières, requiert qu'on leur consacre plus de temps.

2° D'autre part, dans l'enseignement d'une même matière, chaque partie ne demande pas la même attention. La maîtresse doit pouvoir distinguer ce qui est *fondamental* et *essentiel* de ce qui n'est *qu'accessoire* et *secondaire*. Sur les premières il faut se livrer à un enseignement *systématique* ; les autres donnent lieu à l'enseignement *occasionnel*.

179. Enseignement systématique. L'enseignement *systématique* appelé encore *direct*, se donne d'une manière expresse et méthodique dans une leçon préparée suivant ce qui a été dit au no 162. Il entre au tableau de l'emploi du temps, on s'y arrête et on revient souvent sur les connaissances qu'il communique, pour les faire appliquer et assimiler. Ainsi sont enseignées les règles de grammaire, les notions *fondamentales* de l'arithmétique et de toutes les matières obligatoires.

180. Enseignement occasionnel. L'enseignement *occasionnel* est celui qui se donne en passant, *à l'occasion* de l'enseignement systématique. Cet enseignement peut porter 1° sur les matières obligatoires qui seront développées plus tard, 2° sur des matières facultatives, ou d'autres, qui ne sont pas inscrites au programme, mais qui ont leur place marquée dans un bon travail d'éducation.

1° *Enseignement occasionnel sur les matières obligatoires.* Il est très important d'ouvrir peu à peu l'esprit des élèves sur les connaissances qu'ils seront appelés à étudier systématiquement plus tard. Tout l'enseignement de la grammaire au cours des deux premières années, est occasionnel : on fait donner aux enfants des mots *d'action*, de *qualité*, des *noms* de personnes et des choses, pour les *initier* à l'idée du verbe, des adjectifs, des noms, dont ils ne verront la définition qu'en troisième année ; on les habitue à chercher les *fonctions* des mots dans la proposition : *sujets* et *compléments*, sans les définir ; on les initie également à distinguer les temps principaux. Par exemple sur cette

phrase de lecture : *Paul étudie sa leçon maintenant*, on peut demander à l'enfant : *quelle action fait Paul ?---Il étudie* quoi?—Qui *étudie sa leçon ?*—Quand *étudie-t-il sa leçon ?—Et si l'on parlait* d'hier, *dirait-on encore : Paul* étudie *sa leçon hier ?... Et si l'on parlait de* demain ?....

Nous en verrons d'autres exemples en grammaire.

Il faut aussi initier aux notions d'arithmétique par l'enseignement occasionnel. Dès que les élèves savent faire de petits problèmes, on les habitue à écrire les sous (*centins*) avec deux chiffres précédés d'un point. Ils se préparent ainsi à l'écriture des fractions décimales. La préparation intuitive aux fractions se fait de la même manière.

Même dans les classes les plus avancées, il faut avoir soin de *jeter les idées* des connaissances qui seront approfondies plus tard. En étudiant systématiquement une règle, on signale en passant une exception : en étudiant la formation du pluriel dans les noms, on prête un moment d'attention aux noms composés qui seront étudiés en syntaxe, etc. Lorsqu'on arrive à l'étude systématique, le terrain est tout préparé. Les institutrices qui savent prévoir, et utilisent ce procédé, seront récompensées de leur prévoyance par la facilité merveilleuse avec laquelle les enfants comprendront et s'assimileront les connaissances ainsi préparées. De plus cette manière d'enseigner rend plus facile l'assimilation du programme et demande moins de temps.

Cet enseignement occasionnel sur les matières obligatoires se donne encore par les exemples, les applications pratiques, les réflexions morales dont l'occasion se présente à propos de tout.

2° L'enseignement occasionnel se donne aussi, à propos de lectures, rédactions, causeries, *sur des sujets libres*, non imposés par le programme, mais aptes à favoriser la culture générale : tempérance, épargne, hygiène, éducation civique, etc. L'agriculture rentre, pour plusieurs points, dans cette catégorie. Il faut toutefois que cet enseignement soit donné avec mesure, sans nuire au travail systématique et sans causer de surcharge.

181.—Il faut faire l'unité entre les diverses parties du programme. Un grand moyen de simplifier le programme et d'en rendre l'assimilation plus facile, est de *concentrer* dans un même enseignement toutes les branches qui s'entr'aident et se complètent, de grouper autour d'une matière toutes les connaissances qui s'y rapportent et la font mieux comprendre. C'est aussi la meilleure manière d'enchaîner toutes les connaissances, de montrer le lien qui unit toutes les matières, et d'éviter l'enseignement *à tiroirs* (4ème principe).

Ainsi, autour de l'étude d'une *proposition*, viennent se grouper la grammaire, l'analyse grammaticale et logique, la composition. La *géographie* appelle naturellement l'histoire, l'instruction civique, le dessin, l'agriculture, les sciences naturelles : géologie, astronomie, zoologie, etc. En *arithmétique* tout se rapporte à la numération et aux quatre opérations fondamentales.

L'adaptation (176), l'enseignement concentrique (177) et occasionnel (179), et l'unification faciliteront l'étude du programme, l'allégeront, et permettront d'atteindre plus facilement le double but écucatif et utilitaire.

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie spéciale.

182.—Notion et division de la méthodologie spéciale. Après avoir étudié, dans la première partie de ce Livre III, l'ensemble des moyens qui constituent la méthode, et les principes généraux qui doivent diriger l'institutrice dans l'enseignement de toutes les branches du programme, il nous reste à appliquer ces connaissances à l'enseignement de chaque matière en particulier. Ce sera l'objet de la *méthodologie spéciale.*

Cette partie se divisera en autant de chapitres qu'il y a de matières assignées au programme.

CHAPITRE I

L'enseignement religieux.

183.—Notion de la religion et de l'enseignement religieux. La *religion* est l'ensemble des *relations* qui rattachent l'homme à Dieu,—et des *devoirs* qui en découlent.

Enseigner la religion, ou donner l'enseignement religieux, c'est donc apprendre à l'homme quelles sont ces relations et quels sont ces devoirs. Nos relations sont enseignées dans le *dogme*; la *morale* nous apprend nos devoirs.

184.—Formation religieuse et morale. Quand l'homme connaît par son *intelligence* les relations et les devoirs qui le rattachent à Dieu, il a l'instruction religieuse: cette instruction est le point de départ, la base; mais ce n'est pas suffisant, et l'école catholique doit viser plus loin: il faut atteindre les sentiments du cœur pour les incliner vers le bien, la volonté

pour la décider à l'action. Si l'homme connaît en effet, c'est pour mieux aimer et mieux agir: il faut établir l'accord entre ses croyances, ses sentiments et ses actes; la doctrine enseignée doit se changer "en sang et en nourriture", devenir "la vérité de l'enfant", un principe intérieur de vie et d'action; il doit sortir de l'école avec "l'Evangile dans le sang" (1).

C'est la formation morale et religieuse qui est au catéchisme ce que la formation littéraire est aux préceptes de littérature. Faire acquérir à l'enfant la formation religieuse et morale, c'est donc l'imprégner de l'Evangile et l'habituer à agir conformément à ses données.

185.—But de l'enseignement religieux. L'enseignement religieux dans toutes ses parties, a pour but 1° *d'instruire* des vérités de la foi et des devoirs qui en découlent, 2° de *former* à vivre conformément aux connaissances acquises par cette instruction. C'est le but fixé par le Divin Maître lui-même: "*Enseignez* toutes les nations.....faites-leur *pratiquer* tout ce que je vous ai appris" (2).

186.—Importance de l'enseignement religieux. L'enseignement religieux dépasse tout autre comme le ciel dépasse la terre, comme l'éternité dépasse le temps. Il apprend à l'homme la seule chose indispensable, et oriente sa vie vers la fin assignée à sa nature. Il perfectionne sa vie: a) en donnant à son *intelligence* les convictions qui l'empêchent de se fausser et s'égarer dans les voies de l'erreur, b) en mettant dans son *cœur* les sentiments qui l'inclinent vers le bien et lui inspirent l'horreur de ce qui l'éloigne de sa fin; c) en donnant à sa *volonté* les règles pratiques qui le guident dans l'accomplissement de tous ses devoirs d'homme raisonnable et chrétien. Sans religion, pas de morale; sans morale, l'homme n'est qu'un être sans guide, sans frein, soumis aux instincts les plus dépravés; sans religion *vécue*, l'individu redevient l'esclave de ses passions; les liens de

(1) Louis Veuillot.
(2) Matth. XXVII, 19-20.

charité et de justice qui doivent unir les hommes et maintenir chacun à la place que lui assigne le Créateur, se relâchent. Il ne reste plus d'un côté que la force oublieuse du droit, de l'autre l'esclavage et la révolte : c'est la désorganisation dans la famille et le désordre dans la société.

187.—Place que la religion doit tenir à l'école. La religion à l'école peut être considérée 1° comme objet d'enseignement ou 2° comme élément de formation.

1° *Comme objet d'enseignement*, " la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme d'études " (1). En effet, outre que, par son objet, elle apprend à l'homme ce qu'il lui importe le plus de savoir (186), elle constitue aussi, par son enseignement gradué et par l'orientation qu'elle donne à l'esprit, le plus puissant moyen de formation intellectuelle, en même temps qu'elle éclaire la conscience, dirige le cœur, et discipline la volonté. Elle assure l'équilibre entre les diverses facultés de l'âme.

2° Considérée comme *élément de formation*, la religion ne se classe plus parmi les matières du programme pour être enseignée à certaines heures, mais constitue une ambiance, une atmosphère qui pénètre l'école à toute heure, qu'on respire à chaque instant, qui envahit les profondeurs de l'âme pour devenir régulatrice de pensées, évocatrice de sentiments et principe d'actions. On doit la retrouver dans *l'ameublement* de l'école, qui réserve une place d'honneur au crucifix et aux insignes religieux, —dans le *tableau de l'emploi du temps*, qui met la prière au commencement et à la fin des exercices,—dans *l'interprétation du programme* et *l'explication des matières*, soumises à la préoccupation constante des intérêts religieux,—dans la *discipline* qui s'appuie sur l'ordre intérieur établi dans la conscience, et les motifs supérieurs du devoir religieux. C'est l'élément principal et prédominant de l'école, et sans être négligé, tout le reste devient comme un accessoire de l'élément " qui tient la première place dans la vie " (2).

(1) R. C. C. app. A, sect. I, par. I.

(2) Mgr. L.-A. Paquet : *l'Eglise et l'Education*, 2ème partie, chap. I et IX.

Que l'institutrice ne croie donc pas avoir rempli son rôle n avoir satisfait à la lettre et à l'esprit du programme, en *enseignant* la religion chaque semaine pendant les deux heures que le programme lui assigne. La religion n'est pas seulement matière d'enseignement, c'est un principe de vie.

188.—Matières comprises dans l'enseignement religieux. Les matières du programme qui comportent l'enseignement religieux sont les prières, l'histoire sainte, le catéchisme.

Nous allons nous occuper de chacune de ces matières dans les trois articles suivants.

ARTICLE I

Les prières.

189.—But de l'enseignement des prières. L'enseignement des prières a pour but d'apprendre à l'enfant à parler à Dieu avec *intelligence* et *avec amour*. Telle est en effet la nature de la prière : une élévation de *l'esprit* et du *cœur* vers Dieu.

190.—Direction générale pour l'enseignement des prières. Il faut suivre dans l'enseignement des prières à l'école, la marche qui conduit au but que nous venons d'exposer : il faudra donc employer les moyens qui peuvent éclairer l'intelligence sur le sens des formules, et suggérer les sentiments de piété qui élèvent le cœur vers Dieu.

L'institutrice verra par conséquent : 1° à ce que les prières soient rendues intelligibles aux élèves ; elle en expliquera le sens suivant le degré d'avancement des élèves, elle les fera réciter exactement et sur un ton naturel, et se mettra en garde contre la routine, la précipitation, la mauvaise articulation ;—2° en même temps, elle s'efforcera d'inspirer à ses élèves des sentiments de piété et de filiale confiance, de manière que l'enfant aime parler à Dieu et éprouve le besoin de recourir à lui spontanément

et dans son propre langage, comme il fait à sa mère, sous le coup de toute impression.

3° Il ne faut pas fatiguer les enfants en les forçant à apprendre trop de prières, ou en apprendre trop long à la fois ; ce qui rendrait odieux un exercice qui doit être tout d'amour.

Outre les formules qu'on leur enseigne, il faut apprendre aux enfants à parler à Dieu leur propre langage, leur citant les exemples de l'aveugle de Jéricho, de la Chananéenne, etc.

Aux deux premières années du cours cet enseignement se donne sous forme d'entretiens simples et familiers dans lesquels l'institutrice apporte des faits de l'Ecriture sainte (histoire sainte ou Evangile) pour donner intuitivement l'idée générale, le caractère de la prière qu'on va enseigner ; s'il s'agit du *Pater*, de l'*Ave*, du *Credo*, des *Commandements*, l'entretien porte sur l'origine de ces prières : leur auteur, les circonstances dans lesquelles elles ont été données,—puis on fait ressortir les grandes divisions. Par exemple dans le *Pater*, on commence à appeler Dieu " Notre Père ", et on lui demande : a) des choses pour lui, b) des choses pour nous-mêmes (192, II) ; dans l'*Ave* on fait voir qu'on salue Marie en lui disant des choses bienveillantes, comme l'enfant bien élevé salue cordialement sa mère à sa première entrevue du matin,—et qu'on termine en lui demandant de s'intéresser à nous pendant la vie et à la mort.

Dans les *actes*, on donne le sens de l'acte tel qu'exprimé par le titre, puis on étudie la prière par parties en séparant celles-ci par des questions.

Dans les classes plus avancées la marche est la même, mais les notions sont plus approfondies, et l'on pousse plus loin l'étude de la nature de la prière et de l'enchaînement des parties.

191.—Marche de la leçon. A n'importe quel cours, la leçon peut suivre la marche suivante (166) :

A. Leçon nouvelle.

I. *Récitation* de la leçon de la veille.

II. *Annonce du sujet* de manière à frapper l'attention des élèves.

III. *Entretien* tel que dit plus haut, pour initier aux idées contenues dans la prière.

IV. *Etude du texte* d'après le but précis, en prenant chaque partie séparément, pour *l'expliquer* et la *faire apprendre*. On fait réciter individuellement puis simultanément. Les parties qui suivent sont étudiées de la même manière et rattachées les unes aux autres.

V. *Synthèse* : la synthèse des parties se fait à mesure qu'elles sont étudiées puis à la fin de l'étude du texte. Par des questions de récapitulation on fait donner l'enchaînement des parties et on s'assure que les enfants peuvent donner le sens sans se servir des mots mêmes du texte. Puis on finit toujours par la récitation textuelle.

VI. *Conclusion morale* s'il y a lieu, ou mise en relief des motifs qui invitent à bien faire cette prière.

Des réflexions morales peuvent surgir au cours de la leçon : il faut en profiter, pourvu qu'elles soient courtes et n'entraînent pas dans des digressions qui fassent perdre le sujet de vue.

VII. *Le devoir*. Pour les élèves capables d'écrire, il pourra être une copie textuelle de la prière ou la reproduction du tableau synoptique qui met en relief les sentiments exprimés et l'enchaînement des parties. Pour les autres, il faut exiger le devoir oral.

B. Répétition de la leçon. On exige la récitation intelligente et exacte de la prière, suivant l'ordre dans lequel la leçon a été donnée la veille (IV). Puis on synthétise par des questions de récapitulation (V).

192. — Modèle de leçon. Nous apportons ici deux exemples concrets pour illustrer la leçon de prière :

I. Soit l'enseignement de *l'acte d'adoration* aux enfants des premiers cours. Je commence par rappeler dans une causerie familière où ils sont appelés à prendre leur part de travail, que les anges et les saints adorent le Bon Dieu dans le ciel, que nous l'adorons à la messe en nous prosternant devant lui, en faisant respectueusement des

génuflexions,—qu' 'est pour l'adorer qu'on célèbre la messe, qu'on s'agenouille et qu' sonne les cloches sur son passage : on fait cela parce que c'est ui nous a créés, qu'il est notre Maître et le Maître de tout ce qui existe.

On peut rendre ces explications plus intuitives encore au moyen de gravures représentant des anges en adoration.

Cet entretien, comme on le voit, initie à toutes les idées contenues dans l'acte d'adoration.

Puis j'introduis ma leçon en leur parlant à peu près en ces termes : " Mes petits enfants, nous allons apprendre une petite prière pour adorer Dieu nous aussi, comme les anges, comme les saints, comme font vos parents le dimanche à l'église et le matin et le soir à leur maison. Cette petite prière se nomme *l'acte d'adoration*, parce qu'en la disant, nous *adorons Dieu*. Pourquoi l'appelle-t-on l'acte d'adoration ?.... Nous allons donc parler au Bon Dieu pour lui dire : *Mon Dieu, je vous adore*. Répétez avec moi.... A qui parle-t-on ?—Que lui dit-on ?.... Continuons : *et je vous reconnais comme mon Créateur*. Recommencez : *Mon Dieu*.... On reconnaît Dieu comme notre Créateur, pourquoi ?.... Parce qu'il nous a créés. Dites encore ensemble : *Mon Dieu, je vous adore et je vous reconnais comme mon Créateur*. Mais Dieu qui est notre Créateur est aussi notre Maître, le grand Maître, c'est pour cela que nous l'appelons notre Seigneur. Nous allons aussi reconnaître cela en lui disant qu'il est *notre souverain Seigneur*, c'est-à-dire, notre premier Maître, au-dessus de tous nos maîtres. Disons donc : *mon souverain Seigneur*.... Pourquoi disons-nous qu'il est notre souverain Seigneur ?.... Recommencez : *Je vous reconnais*.... Reprenez tout : *Mon Dieu*.... Mais Dieu n'est pas seulement le souverain Seigneur de tous les hommes, il est aussi le Maître de tout ce qui existe, plus maître que tout autre maître : on va l'appeler *le Maître absolu de toute chose*. Pourquoi l'appelle-t-on le Maître absolu de toute chose ?.... Dites avec moi.... Reprenez...."

Je ferai *synthétiser* en questionnant les enfants pour leur faire donner les idées principales dans le premier ordre : comment appelle-t-on cette prière ?—A qui parle-t-on ?—qu'est-ce qu'on lui dit d'abord? —puis en deuxième lieu on le reconnaît 1° comme.... 2°.... 3°. ..

Réflexion morale : " Répétez cette prière souvent et avec grand respect, en pensant que les anges la disent comme vous. Dites-la en vous-mêmes quand vous vous levez, quand vous vous mettez au lit, quand le Bon Dieu vous donne de la joie, quand il permet que vous ayez de la peine. Si vous adorez bien le Bon Dieu sur la terre, vous irez l'adorer plus tard avec les anges et les saints dans le ciel...."

II. Soit l'enseignement du *Pater* aux élèves des *cours avancés* qui en connaissent déjà le texte.

J'ai fait la préparation suivante avant d'arriver en classe : C'est une prière qui est désignée par plusieurs *noms* : je les expliquerai. Elle a été composée par Notre-Seigneur : c'est digne de remarque, et je raconterai les *circonstances* dans lesquelles Jésus-Christ a donné cette prière à ses apôtres ; ce qui pourra me tenir lieu d'entretien pour introduire ma leçon. J'analyse ensuite le texte et je trouve qu'il contient une *introduction* et deux catégories de *demandes* : l'une sollicite des biens pour Dieu, l'autre pour nous-mêmes. *L'Ainsi-soit-il* est le *mot de la fin*, l'expression d'un souhait ardent qui résume les deux parties de la demande. La *conclusion morale* qui semble le mieux sortir du sujet est bien celle-ci : puisque c'est le Bon Dieu qui nous dit de l'appeler "Notre Père", ayons pour lui les sentiments de confiance et d'amour d'un enfant envers son père qui prend la peine de nous dire comment l'appeler quand nous lui parlons ; ou encore on peut faire la réflexion qu'il faut dire cette prière avec beaucoup de respect puisque c'est Notre-Seigneur qui l'a composée pour nous.

Voici comment je dispose le plan de ma leçon.

I. *Répétition* de la dernière leçon.

II. *Annonce du sujet* : nous allons étudier en détail la belle prière que nous disons souvent, afin de bien comprendre comment Dieu veut que nous le priions.

III. *Entretien* par questions sur le récit de l'Evangile qui rapporte les circonstances de l'institution de cette prière.

IV. A mesure que l'entretien se poursuit, *j'inscris au tableau noir* le tableau synoptique préparé avant la classe, en commençant par les *noms*, puis poursuivant par l'*Auteur*, le *préambule*, et finalement par la *demande*. Je ne ferai qu'à la fin le grand crochet de gauche qui fait voir que tout cela ressort de l'étude du "Notre Père".

- Notre Père
  - Noms
    - Notre Père
    - Pater
    - Oraison dominicale
  - Auteur
    - Jésus-Christ
    - Circonstances de l'institution
  - Préambule
    - Nous parlons à Dieu
    - Il veut que nous l'appelions notre père
  - Demande
    - Pour Dieu
      - que son nom soit connu, béni
      - qu'il soit partout reconnu comme roi
      - que tous les hommes lui obéissent comme on fait au ciel
    - Pour nous
      - Notre pain
        - pour le corps
        - pour l'âme
      - Le pardon de nos péchés en proportion de notre miséricorde pour les autres
      - La force contre les tentations
      - La préservation du mal
    - Ainsi-soit-il (désir ardent)
  - Conclusion morale

Dans le détail ce texte est étudié comme il est indiqué au paragraphe IV et V du no 191. Par l'intuition, la comparaison, etc., on explique les mots, le sens de chaque partie ; on établit les liens entre chacune.

V. *On synthétise.*

VI. La *conclusion morale* comme plus haut.

On comprend que ce plan pourra être plus ou moins développé suivant le degré d'avancement des élèves.

193.—Comment faire réciter les prières. S'il est nécessaire de faire bien comprendre le sens des prières pour qu'elles soient une véritable *élévation de l'esprit*, il est aussi important de les faire *apprendre* textuellement, pour confier à la mémoire ces formules substantielles dans lesquelles le ciel ou l'Eglise a condensé l'expression de nos obligations essentielles envers Dieu et ses saints.

Pour que la récitation des prières soit vraiment éducative, il faut observer les conditions suivantes relativement 1° à la physionomie de la classe, 2° au mode de récitation, 3° au langage des enfants.

1° *Physionomie de la classe pendant la leçon de prières.* Il faut : a) établir l'ordre et le silence le plus parfait avant de commencer cet exercice, afin que tout le monde subisse l'impression d'une mise en présence de Dieu ;

b) Faire prendre aux enfants une attitude respectueuse, recueillie, sans affectation : tout le monde sait que l'attitude influe sur les sentiments, que " entre l'être et le paraître, l'accord tend toujours à s'établir ";

c) L'institutrice elle-même doit prendre un ton plus grave, plus recueilli, remisera pour quelques minutes, si elle est dans la triste nécessité de le faire, ses apostrophes violentes, ses brusqueries, qui gâteraient tout le décor et rendraient impossibles les sentiments de piété.

2° *Mode pendant la récitation.* Les prières se récitent tantôt *individuellement* pour s'assurer que chacun les sait bien, et tantôt *simultanément* pour forcer à une articulation nette, énergique et rythmée, sans précipitation mais sans langueur ni sur un ton chantant. On pourra donner comme récompense aux élèves de réciter à tour de rôle la prière du matin ou du soir, surveillant bien la manière dont chacun s'acquittera de sa tâche dans les réponses collectives. L'expérience montre que certains enfants, qui récitent très bien leurs prières individuellement et dans les leçons, en mangent la moitié quand ils répondent simultanément au moment de la prière en commun.

3° *Le langage des enfants.* L'institutrice prendra un soin particulier à la récitation intelligente des prières et à l'articulation très nette des mots. Souvent on récite mal les prières parce qu'on ne les comprend pas ; d'autre part, l'habitude de les réciter mal finit par en faire perdre de vue le sens.

On ne saurait trop recommander ce point à l'attention des institutrices : certaines personnes ont pris dans l'enfance et conservent toute leur vie des habitudes de récitation qui révèlent une complète inintelligence du texte. Telles gens disent dans leur acte de contrition : . . . *je me propose, moyennant votre sainte grâce, de ne plus vous offenser et de* ne jamais *en faire pénitence* ". En récitant le 6ème

commandement de l'Église, qu'on observe bien la pause demandée par le sens après le mot *vendredi*, qu'on articule bien la négation *ne* avant *mangeras*, et qu'on fasse rendre compte aux enfants que ce commandement défend de manger de la viande, de la *chair* d'animal le vendredi. Autrement plusieurs prendront *vendredi-chair* comme un seul mot, sinon comme un mets, et diront, comme nous l'avons entendu souvent : *Vendredi-chair tu mangeras.*

Nous ferons la même observation pour le chant des cantiques qui sont une forme de prière. La musique est faite pour les mots, non les mots pour la musique. Qu'on voie donc d'abord à faire prononcer les paroles de manière à rendre le sentiment qu'elles expriment et fixer les pauses d'après le sens ; par exemple : *Esprit-Saint, descendez en nous*, et non pas cette abomination qu'on entend encore en certains quartiers : *Esprit-Saint dé...scendez...z'en nous.*

ARTICLE II

L'histoire sainte.

194. But de l'enseignement de l'histoire sainte. En enseignant l'histoire sainte à l'école primaire, il faut avoir pour but : a) de faire connaître aux enfants les faits de la Révélation qui sont les fondements de la religion ; b) d'en déduire les leçons de dogme et de morale qui aideront à l'intelligence du catéchisme ; c) de montrer Jésus-Christ comme le centre de toute l'histoire du monde : tout le prépare dans l'Ancien Testament et tout vient de lui pour retourner à lui dans le Nouveau Testament.

Il ne faut donc pas considérer l'histoire sainte comme étant l'histoire des Juifs, mais l'histoire des relations de Dieu avec l'homme, la grande leçon intuitive qui montre aux yeux la solidité des bases de notre foi et la règle de nos mœurs. Si elle est déconsidérée en certains milieux, même catholiques, c'est qu'on en fait une étude distincte dans laquelle on se contente de considérer les faits et les hommes en eux-mêmes sans faire ressortir les relations qu'ils ont avec la venue du Messie, et les leçons de religion qui en découlent.

195. Direction générale. 1° Dans tous les degrés du cours, l'enseignement de l'histoire sainte se donne d'une manière concentrique, c'est-à-dire qu'en dehors du programme dé-

terminé pour chacune des troisième, quatrième, cinquième et sixième années du cours, il faut que les élèves revoient dans un enseignement oral, en les approfondissant davantage, les parties essentielles de l'Ancien Testament qui sont indiquées aux deux premières années, et qui couvrent toute la période de l'histoire allant du commencement du monde à l'établissement de l'Eglise. Il faut en effet que tout en apprenant les faits de l'histoire sainte, les enfants voient chaque année se dérouler sous leurs yeux cette chaîne du fait de la Révélation qui commence à Adam, se continue par les patriarches, Moïse, les prophètes, pour se terminer et se compléter en Jésus-Christ qui est le premier et le dernier mot de l'histoire, la réalisation vivante des promesses, des figures et des prophéties de tout l'Ancien Testament.

2° L'histoire sainte est déjà par elle-même intuitive par les faits qu'elle présente. Dans les cours inférieurs il faut la rendre plus intuitive encore, par l'usage des tableaux d'histoire, par l'étude des cartes géographiques de la Palestine

3° L'enseignement de l'histoire sainte doit être constamment relié à l'étude des prières et du catéchisme.

La plus grande partie du catéchisme est purement historique, comme on peut le constater en récitant le *Credo* qui est le résumé du dogme. Toute la partie morale du catéchisme peut être enseignée d'une manière intuitive par les faits de l'histoire sainte, soit de l'Ancien, soit du Nouveau Testament. En outre, il n'est guère de prières qui ne puissent s'expliquer par l'histoire.

Ainsi enseignée l'histoire sainte sera vraiment éducative et contribuera à la formation religieuse et morale de l'enfant.

4° Aux premières années l'histoire sainte s'enseigne sans manuel, dans des causeries simples et familières sur les *faits fondamentaux* de la religion, pour en tirer les vérités dogmatiques et morales les plus importantes de la foi. Cet enseignement doit revêtir la forme d'un catéchisme historique. Dans ces cours le but principal est de préparer à l'étude du catéchisme. Le programme d'études des deux premières années indique les faits à étudier. Comme ce programme a été rédigé avant le décret

sur la communion des enfants, il faut ajouter à la première année les faits qui préparent à l'intelligence des sacrements de Pénitence et d'Eucharistie. Les tableaux d'histoire ont leur place toute désignée à ces deux premières étapes du cours d'études.

En TROISIÈME ANNÉE, on commence l'étude du manuel. Les tableaux peuvent encore être employés cette année et les suivantes.

196.—Marche de la leçon.

A. LEÇON NOUVELLE. I. *Révision* de la leçon précédente.

II. *Annonce concrète du sujet* relié au précédent.

III. *Analyse* du tableau ou *exposition* du fait historique. En préparant cette leçon, qu'il s'agisse d'un tableau ou d'une exposition, il faut avoir analysé les parties de la gravure ou du récit, pour les présenter avec ordre, appuyant sur les faits ou personnages principaux, montrant ensuite ceux qui sont secondaires, laissant de côté les détails qui surchargent inutilement. S'il s'agit d'un tableau il faut exercer l'observation de l'enfant et le diriger pour lui faire suivre le même ordre.

On questionne les enfants pour leur faire rendre compte des faits et les lier à mesure qu'il sont expliqués, et dans le même ordre. Avec les élèves plus avancés on peut mettre le récit en tableau synoptique.

IV. *Synthèse*. On fait *reconstituer le récit* par les enfants dans leur propre langage. Avec les élèves des cours plus avancés on peut ensuite recourir au manuel pour faire constater que tout est résumé là.

V. *Doctrine*. La leçon bien comprise, on en tire le point de doctrine : dogme ou morale, qu'elle comporte, et l'on prépare ainsi le terrain à l'étude des questions de catéchisme qui reviendra à son heure.

VI. *Morale*. Elle doit sortir du sujet, être pratique, précise, courte, saisissante et bien amenée.

VII. *Devoir*. Etude de la leçon ou devoir écrit : tableau synoptique, tracé d'une carte, composition, suivant le cas.

B. Répétition de la leçon. La leçon est répétée dans l'ordre même de l'exposition comme il est indiqué au no III de la marche de la leçon nouvelle. Seulement la part de l'élève est plus grande. Il faut empêcher toute tentative de récitation littérale.

197. Modèle de leçon aux enfants des deux premières années. Préparation. *Sujet : la chute de l'homme.* En analysant cette question d'histoire, je distingue le *fait* même de la chute, et ses *suites*.

Le *fait* comprend 1° la tentation, 2° la molle défense de la femme, 3° le motif de son infidélité : l'envie d'être semblable à Dieu, 4° sa mauvaise action, 5° son influence sur Adam.

Les *suites* comprennent 1° la honte de nos premiers parents ; 2° l'appel de Dieu ; 3° la mauvaise défense d'Adam ; 4° la *punition* a) du serpent, b) de l'homme : la perte du Paradis terrestre, la douleur, la mort, la perte de la sainteté ; 5° la transmission de leur malheur à leurs descendants ; 6° la première promesse d'un Rédempteur.

J'analyse cette leçon et je la partage ainsi, non pour faire entrer toute cette *classification* dans la tête de mes élèves, mais pour enchaîner les faits, me guider dans le récit que je leur ferai, ainsi que dans mes questions de contrôle. Ces deux idées principales du récit : le *fait* et les *suites* peuvent se résumer dans la mémoire de l'enfant sous les titres suivants : *comment* ont-ils péché,—et *qu'est-ce qu'il leur est arrivé* après leur péché ?

Je puis prendre toute cette question pour but précis, ou en faire le sujet de deux leçons, donnant d'abord le *fait*, réservant les *suites* pour une autre classe. La punition peut même être le sujet d'une classe distincte.

Le but précis étant ainsi préparé, je fais la préparation pédagogique sur la *manière* d'enseigner (162).

1° *Comment j'introduirai ma leçon* : en faisant rappeler le bonheur dont Adam et Eve jouissaient au Paradis terrestre et la défense que Dieu leur avait faite. Puis je dirai : vous allez voir, mes petits enfants, comment nos premiers parents ont désobéi à Dieu, et par là ont perdu tout leur bonheur, et se sont encore attiré d'autres punitions pour eux et pour tous leurs descendants.

2° *Marche à suivre* : a) *procédé général : l'analyse*, en suivant mon but précis partie par partie, – et la *synthèse* pour faire reconstituer le tout par les élèves. Je me servirai aussi de *l'induction* quand il s'agira de déterminer les punitions : je ferai en effet observer aux enfants tous les maux dont nous souffrons, pour les amener à en découvrir la cause en Adam et Eve, en comparant notre état avec celui dans lequel ils se trouvaient avant le péché.

b) *Moyens intuitifs* : un tableau de la scène, si je puis en avoir. Sinon, j'en ferai une description animée.

c) La *forme : expositive* dans la narration du fait, et *interrogative* pour faire répéter et récapituler, de même que pour faire comparer notre état actuel avec celui de l'homme au Paradis terrestre.

d) *Récapitulation* ou *synthèse* : je la ferai à mesure que chaque partie sera expliquée, et à la fin, par des questions qui feront résumer tous les points donnés dans mon analyse.

e) *Comment graver* : en saisissant l'esprit par le récit vivant qui mettra en relief la ruse du démon, l'ambition de la femme et la gravité de la punition. La répétition aidera à graver dans la mémoire.

3° *Doctrine*. C'est celle du p é originel introduit par la désobéissance de nos premiers parents e réparé par Notre-Seigneur. Je ferai tout de suite comprendre pourquoi on baptise les enfants.

4° *Morale*. La malice du péché : un seul péché des anges a creusé l'enfer, un seul péché de nos premiers parents a jeté tous les hommes dans le malheur : un seul péché peut aussi vous jeter dans l'enfer pour toute l'éternité.

5° *Devoir* : répétition du récit et récapitulation du fait pour le lendemain.

Une leçon étant ainsi préparée, elle se donnera facilement en suivant l'ordre indiqué au no 196.

198. — Récapitulation en histoire sainte. Suivant ce qui a été dit au 6ème principe de la méthodologie générale, il est nécessaire, après avoir étudié une période d'histoire, de la faire reprendre en s'en tenant aux idées-mères pour marquer le caractère de cette période et mettre en relief la suite, l'enchaînement des faits : c'est la *récapitulation*. Ce travail peut se faire aussi sur une biographie et après l'étude d'un événement important. C'est le moyen de cultiver l'intelligence, de donner des vues d'ensemble et de graver dans la mémoire.

Il y a différents moyens de récapituler : a) on peut partir d'un *principe géographique ou chronologique*. Par exemple, après l'étude de la sortie d'Egypte, on fera suivre sur une carte les *routes* parcourues et signaler les événements qui se sont déroulés aux endroits rencontrés sur ce parcours. Après l'étude de la vie de Notre-Seigneur, faire partager sa vie en trois *périodes* : vie cachée, vie publique, vie glorieuse, et faire indiquer les événements et les lieux où ils se sont produits.

b) Le procédé *logique* est encore plus éducatif. On fait réunir les faits qui se rattachent à une idée-mère : les *promesses*, les *figures*, les *prophéties* qui se rapportent au Messie.

Dans l'un ou l'autre cas, mais spécialement dans le procédé logique, le tableau synoptique est toujours le grand moyen de récapitulation.

Voici comment on pourrait récapituler la mission de Moïse.

- **Mission de Moïse**
  - **Préparation**
    - Etat des Israélites
    - Naissance de Moïse
    - Son éducation
  - **Exécution**
    - Circonstance de sa vocation
    - **1è mission (Les Hébreux délivrés)**
      - Les plaies
      - La pâque
      - Le passage de la mer Rouge
      - Les cailles et la manne
      - L'eau du rocher d'Horeb
    - **2è mission (Législateur)**
      - Le Décalogue (le veau d'or)
      - Organisation
        - religieuse
          - Tabernacle
          - Sacerdoce et sacrifices
          - Fêtes
        - politique civile
    - **3è mission (Vers la Terre promise)**
      - Murmures
      - Serpent d'airain
      - Luttes et victoires
      - Mort de Moïse

Ce tableau peut guider les institutrices pour toute autre récapitulation dans les classes du cours modèle alors que l'esprit des élèves est plus susceptible de saisir une vue d'ensemble. La série des faits appris est de peu d'utilité et ne reste guère longtemps en mémoire, si on n'a soin de les grouper ainsi pour en faire saisir l'enchaînement.

ARTICLE III

Le Catéchisme.

199.—But de l'enseignement du catéchisme. On enseigne le catéchisme à l'école primaire dans le but d'en faire *comprendre le texte*, de le *faire retenir* et d'en *tirer des leçons pour la formation pratique* des enfants.

Comme on le voit, c'est sur *le texte* que l'institutrice est appelée à travailler : elle doit le rendre *intelligible*, pour qu'il péné-

tre dans l'intelligence, le *faire apprendre* pour qu'il se grave dans la mémoire, le *faire assimiler* pour qu'il passe dans les actes et la vie de l'élève. Faire comprendre, retenir et pratiquer : voilà la préoccupation de ceux qui enseignent le catéchisme.

200.—Programme. Aux deux premières années le programme du Comité catholique prescrit un enseignement oral, sans texte suivi. Cet enseignement consiste à donner des *notions très simples* sur les vérités fondamentales par les moyens intuitifs signalés au numéro suivant (par. 1°).

En troisième et quatrième année, le programme exige l'étude complète du texte du catéchisme provincial : ce qui ne pourra être obtenu que si les élèves ont été préparés dans les deux premières années par un enseignement qui a jeté des idées (179) sur les vérités les plus importantes réparties par tout le catéchisme.

Au cours modèle le catéchisme est revu et approfondi ; les récapitulations deviennent plus synthétiques et on fait ressortir davantage l'enchaînement logique des diverses parties du catéchisme.

201.—Direction générale. L'enseignement du catéchisme est soumis aux lois de la méthode comme celui de toute autre branche. Nous ne voulons pas rappeler tous les principes généraux, les procédés, etc., enseignés dans la méthodologie générale, et qui s'appliquent à cet enseignement. Nous nous bornerons à indiquer les points principaux qu'on semble oublier le plus fréquemment.

1° *L'enseignement du catéchisme doit être concret et intuitif.* Cette recommandation, exigée par le caractère abstrait des vérités religieuses, s'impose particulièrement à l'enseignement des plus jeunes. Pour ceux-ci, l'intuition consiste surtout : a) dans le *catéchisme historique* (195, 3°) enseigné sous la forme d'une causerie familière qui porte sur les faits d'histoire sainte ou d'Evangile, d'où l'on fait ressortir la vérité abstraite qu'on veut faire apprendre.

b) L'intuition *des yeux* sera aussi efficacement employée avec ces enfants. La vue de l'église de l'autel, de la lampe du

sanctuaire, de la table de communion, du confessional, de la chaire ; la vue du crucifix, des statues, du chemin de la croix ; le spectacle du dimanche dans nos campagnes ; les fêtes et démonstrations religieuses : tout cet ensemble, qui est familier aux enfants, peut servir de point de départ à l'induction qui les conduira à la connaissance des principales et des plus importantes vérités de notre sainte foi.

c) L'intuition *psychologique* ou *morale* est un excellent moyen de faire acquérir les vérités de l'ordre moral aux enfants qui ont un peu grandi, et de leur en faire prendre une connaissance pratique. On appelle ainsi l'intuition par les expériences personnelles. Ce procédé consiste à prendre l'enfant dans sa vie, ses actes, ses sentiments, pour faire saisir la vérité morale dans le témoignage de sa conscience. On peut aussi obtenir le même résultat en utilisant les exemples qui lui sont donnés par ceux qui vivent avec lui. Ce procédé est comme l'induction de la morale : il fournit en même temps un moyen énergique d'éveiller et de former la conscience de l'enfant, de développer ses sentiments religieux, de faire voir que la religion est une doctrine de vie qui pénètre l'intérieur de l'homme, règle ses actes et répond aux plus hautes aspirations de l'âme.

Par exemple l'enfant rougit d'une mauvaise action qu'il a faite, et ses compagnons lui en marquent leur surprise, ou encore il est content d'un acte vertueux qu'il a accompli et il en est loué. En faisant réfléchir sur tous ces agissements et sentiments, l'enfant trouvera au fond de sa conscience une explication à ces phénomènes, et on en profitera pour lui montrer la loi de Dieu écrite dans sa conscience et celle de ses compagnons, réprouvant le mal et prescrivant le bien, et pour lui faire reconnaître l'autorité de Dieu qui commande à l'intérieur aussi bien qu'à l'extérieur, lui faire constater expérimentalement la douceur de la vertu et la réprobation qui s'attache au vice.

2° *L'enseignement du catéchisme doit être intéressant et attrayant.* Tout est perdu si l'enfant conçoit la religion comme

un amas de choses ennuyeuses à apprendre et difficiles à pratiquer ; ou encore " s'il se représente la piété et la vertu sous l'affreuse image de la violence." (1)

L'enseignement du catéchisme sera *intéressant* s'il est clair, pratique, enseigné d'une manière méthodique et vivante. L'institutrice fera *aimer* sa matière si elle sait se faire aimer elle-même et rendre aimable l'autorité de Dieu qu'elle représente.

3° *Le catéchisme doit être expliqué.* L'explication, nécessaire partout, l'est particulièrement en catéchisme, à cause des difficultés que présente une matière aussi abstraite, et de l'importance des enseignements qu'il condense. Nosseigneurs les évêques exigent avec raison que les enfants retiennent le *texte* du catéchisme, parce que ces formules précises et pleines de lumières par elles-mêmes, quand le sens au moins général en est compris, doivent rester dans l'âme comme des flambaux qui s'allumeront d'eux-mêmes dans l'esprit à mesure qu'il se fortifiera et que l'instruction religieuse se complètera. Toutefois c'est un texte *expliqué* qu'il faut graver dans la mémoire, parce que " le triomphe du *par cœur* n'est souvent que la défaite du bon sens " (2), et que la formule, comme telle, est incapable de sauver une âme.

On ne saurait se dispenser d'expliquer le catéchisme sous prétexte que les enfants sont incapables de comprendre ces formules doctrinales : on oublie que " l'homme a été fait pour Dieu," et que " l'âme innocente, encore imprégnée des vertus surnaturelles déposées en elle par le baptême, s'ouvre tout naturellement aux enseignements divins "(3). " Les cœurs purs verront Dieu."

---

(1) Fénelon.

(2) F. Hébrard : *Guide pratique de méthodologie religieuse.* Collection " Enfance et jeunesse.

(3) Noël et Rayée : *Guide pratique de méthodologie religieuse.*

Ces explications doivent porter sur le *texte* pour le rendre *assimilable* à l'esprit des enfants, non sur des *développements dogmatiques* qui dépassent leur intelligence et souvent celle du catéchiste. La maîtresse ne doit pas confondre les *explications* théologiques avec les *développements* théologiques. Ceux-ci lui sont interdits, mais celles-là lui sont prescrites. Le catéchisme ne peut être expliqué sans que les explications données soient théologiques. L'institutrice ne peut donner une bonne explication *littérale* sans avoir elle-même assez de doctrine pour faire saisir le sens réel, c'est-à-dire *théologique* des formules qu'elle enseigne.

Les *moyens* d'expliquer le catéchisme sont tous les moyens pédagogiques employés dans l'explication de toute matière : *l'intuition* sous toutes ses formes : images, faits, comparaisons, rapprochements ; *explication des mots* par synonymie, étymologie, etc. ; encore faut-il prendre garde de ne pas se contenter de donner des synonymes de chaque mot : il arrive souvent que tous les mots d'une phrase sont compris et le sens de cette phrase échappe lui-même à l'esprit. Outre le sens des mots il faut donc encore s'assurer que le *sens de la phrase* est compris. Et dans tout ce travail d'explication la maîtresse ne saura jamais trop employer les expressions connues des enfants.

4° *L'enseignement du catéchisme doit être moral et pratique.* C'est le but essentiel : savoir est peu ; agir est tout. Il faut faire appliquer le catéchisme par des actions comme on fait appliquer la grammaire par des exemples ou des dictées. Le jeune âge est le temps de la formation des consciences et des caractères : l'âme de l'enfant est un sol vierge éminemment propre à recevoir la semence divine pour lui faire porter des fruits. N'ayons pas peur de lui demander les petits sacrifices exigés par la voix du devoir qui parle dans sa conscience ; rendons-le attentif à cette voix intérieure qui approuve ou blâme ses actes ; et encourageons-le à se dominer pour faire régner la loi de Dieu dans son âme. C'est par l'intérieur qu'il faut construire une âme.

5° *L'enseignement du catéchisme doit être coordonné et en-*

chaîné. A ce qui a été dit au 4ème principe de la méthodologie (144), nous ajouterons les remarques suivantes relatives à l'enseignement du catéchisme. Avant 8 ou 9 ans, l'enfant n'est guère capable des vues d'ensemble qui relient toute la suite du catéchisme. Il faut toutefois l'habituer à saisir le lien qui unit une partie à l'autre et plusieurs parties ensemble. Même dans l'étude des faits, il est capable de comprendre qu'après avoir été créé saint, l'homme est tombé dans le péché, et que le Fils de Dieu est venu le sortir de cet état en s'incarnant, en mourant et en lui donnant les sacrements. C'est déjà un vaste enchaînement. A mesure que son esprit se développe, il faut synthétiser ses connaissances pour donner corps à la doctrine dont il a étudié les détails ; car, dans la religion, l'ensemble importe plus que les détails : si ces derniers éclairent l'esprit, la vue d'ensemble élève et sanctifie. Les récapitulations dont nous parlerons plus loin fournissent l'occasion de faire ce travail.

202.—Marche d'une leçon de catéchisme aux enfants des deux premières années. Nous avons ici en vue les enfants jusqu'à l'âge d'environ sept ans, ceux à qui l'on cherche à faire acquérir les *notions très simples*, au moyen d'un enseignement historique et intuitif, sans s'astreindre au texte. Si des enfants plus âgés et possédant déjà ces notions fondamentales, se trouvaient dans ces cours et dans l'obligation d'apprendre le texte, sans être capables de l'étudier dans le catéchisme, il faudrait suivre la marche indiquée pour les enfants de troisième et quatrième année.

I. *Répétition* de la leçon de la veille.

II. *Annonce du sujet*, de manière à frapper l'esprit des élèves.

III. *Entretien* roulant sur un point d'histoire sainte, un fait d'Evangile, un tableau ou un autre objet d'intuition (201,1°), le tout mêlé de courtes explications qu'on fait répéter ensuite. Cet entretien n'est pas purement expositif ; il faut que l'élève y prenne part.

IV. *Synthèse* ou *récapitulation* par l'élève guidé par la maîtresse, pour s'assurer qu'il a compris.

V. *Récitation* de quelque formule, si on a jugé bon d'en faire apprendre ' us la leçon.

203.—Modèle. Le no 197 peut servir de modèle à la leçon de ces cours, sauf qu'il faut appuyer moins sur les faits déjà connus et préciser davantage la doctrine du péche originel transmis par Adam avec la nature humaine.

Nous nous permettons d'y ajouter un modèle imité de Fénelon (1) pour faire comprendre aux enfants la doctrine contenue dans la deuxième question de notre catéchisme : *L'homme est composé d'un corps et d'une âme.* Le procédé est d'après l'intuition expérimentale des enfants.

Les enfants ont vu porter des morts en terre. *L'entretien* partira de ce fait.

—*Ce mort est-il dans le tombeau ?*

—*Oui.*

—*Il n'est donc pas en paradis ?*

—*Pardonnez-moi ; il y est.*

—*Comment est-il dans le tombeau et dans le paradis en même temps ?*

—*C'est son âme qui est au paradis, et c'est son corps qu'on a mis dans le tombeau.*

—*Son âme n'est donc pas dans son corps ?*

—*Non.*

—*L'âme n'est donc pas morte ?*

—*Non ; elle vivra toujours dans le ciel.*

—*Avant sa mort où était son âme ?*

—*Elle était dans son corps.*

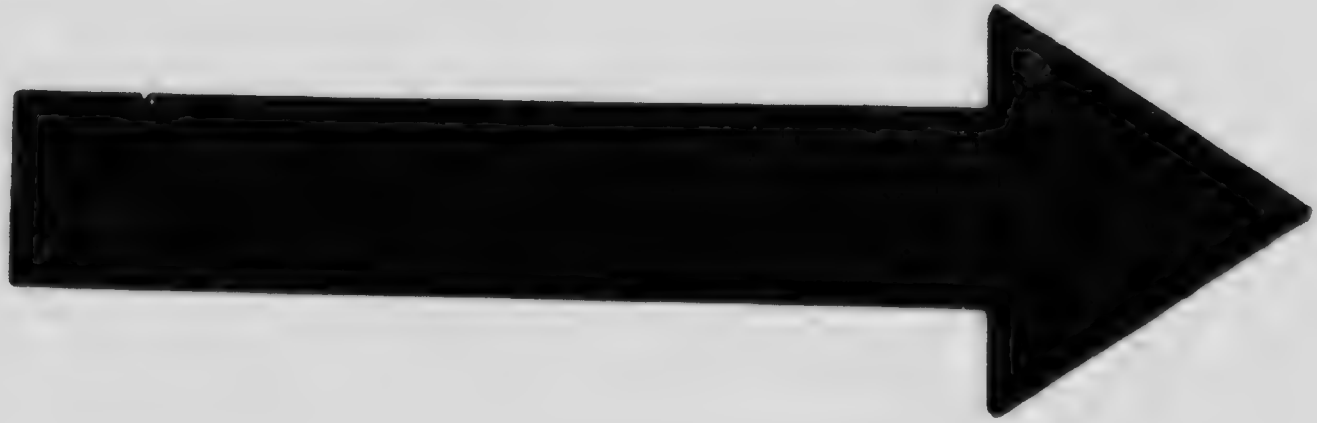
—*Alors combien y avait-il de parties dans cet homme avant sa mort ?*

—*Deux : son corps et son âme.*

—*Bien, mes enfants. Remarques bien ceci : l'homme est composé de deux parties : un corps qui retourne à la terre, et une âme qui retourne à Dieu.*

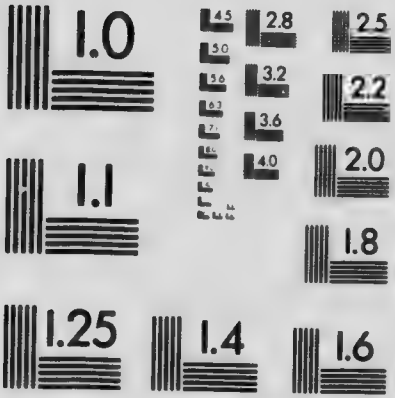
Faites répéter et recommandez-leur de se bien rappeler que Pierre, que Jean, que Jacques, que tous les hommes sont composés de deux parties : un corps qu'on met en terre à sa mort, et une âme qui va au paradis.

(1) L'Education des filles, chap. VII.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



APPLIED IMAGE Inc

1653 East Main Street
Rochester, New York 14609 USA
(716) 482 - 0300 - Phone
(716) 288 - 5989 - Fax

Une autre leçon fera comprendre le reste de la réponse du catéchisme, à savoir que l'âme a été créée par Dieu à son image et à sa ressemblance (206).

Fénelon ajoute : " Je ne prétends pas qu'on amène d'abord les enfants à répondre ainsi ; je puis dire néanmoins que plusieurs m'ont fait ces réponses *dès l'âge de quatre ans.*"

204.—Marche d'une leçon aux élèves des troisième et quatrième années du cours. Dans ces deux années du cours, le texte est expliqué et confié à la mémoire (200). On explique suivant ce qui a été dit au no 201, 3° ; le procédé historique, et le procédé intuitif qui part de l'expérience des enfants, prévalent encore chaque fois qu'il faut enseigner du nouveau. On part de là pour donner aux enfants les idées qui vont entrer dans la leçon.

A. Leçon nouvelle. I. *Répétition* de la leçon précédente.

II. *Annonce du sujet.*

III. *Entretien* pour initier aux idées. On récapitule pour s'assurer que ces idées sont bien comprises. Autant que possible on a apporté pour l'expression de ces idées les termes qui se rapprochent le plus de ceux du catéchisme.

IV. *Etude du texte.* On analyse la *question* d'abord pour en faire bien saisir le sens, après avoir expliqué les *mots* et les *phrases*, puis on aborde la réponse elle-même par parties, en les expliquant de la même manière, et en les faisant joindre à mesure qu'elles sont expliquées et apprises.

V. *Synthèse :* la synthèse se fait par la *récitation* du texte appris, et par des *questions de contrôle* sur les idées et les explications données.

VI. *Conclusion morale,* sortant du sujet : exhortation ou avis.

VII. *Devoir.* Leçon à apprendre par cœur ; les plus avancés peuvent répondre par un travail écrit portant sur des explications ou une récapitulation.

B. Répétition. *Récitation* intelligente du texte et compte

rendu du sens de la question et de la réponse tel qu'expliqué dans la leçon précédente.

205.—Autre marche. Une autre marche peut être suivie avec profit, croyons-nous, parce qu'elle requiert un concours plus actif de l'élève. Dans cette leçon, qui demande une plus sérieuse préparation à l'institutrice, les élèves sont amenés par les questions de la maîtresse à *composer le texte* même du catéchisme sous sa direction.

Après la répétition et l'annonce du sujet on commence l'entretien pour le conduire droit au but précis de la leçon.

a) On ne prend dans le fait exposé que la partie nécessaire à l'idée que l'on veut immédiatement faire saisir ; l'idée saisie est exprimée, puis écrite au tableau noir. Puis on travaille sur cette expression pour la ramener au texte précis du catéchisme. A cet exercice d'intelligence s'ajoute nécessairement l'exercice de mémoire pour faire répéter aux enfants et leur faire apprendre la partie du texte qu'on a composée.

b) On reprend l'entretien sur une autre partie du fait pour en dégager une autre idée qui s'ajoutera à la première, avec les mêmes exercices de transcription et de répétition. Tout le texte se compose ainsi sous les yeux des enfants et avec leur concours ; ce qui le gravera d'autant mieux dans leur esprit et dans leur mémoire.

Soit la leçon suivante pour expliquer la deuxième question du catéchisme : *l'homme est un être composé d'un corps, et d'une âme créée par Dieu à son image et à sa ressemblance.*

Il me faut faire comprendre le mot *composé*, et faire découvrir que le composé humain comprend 1° un corps, 2° une âme, et 3° que cette âme ressemble à Dieu.

Pour l'intelligence de *composé* je procède intuitivement comme suit : je montre aux enfants un crayon et leur dis : *regardez bien cela, mes enfants.... Avez-vous bien vu ?.... Qu'est-ce que c'est ?.... Un crayon.— Y a-t-il plusieurs parties dans ce crayon ?*—Les enfants hésitent.... Je trace une ligne au crayon sur une feuille blanche et je la leur fais remarquer. Puis je retourne le crayon pour tenter de tracer une ligne avec le bout non aiguisé. *Comment se fait-il qu'il n'écrit pas de ce bout là ?—Il n'y a pas de mine de plomb.—Qu'est-ce qu'il y a alors ?—C'est du bois.—Puis de ce bout-ci ?—Il y a de la mine de plomb.—Combien cela fait-il de parties ?—Deux.—Nommez-les.—Du bois et de la mine de plomb.—Bien, le bois sert d'enveloppe à la mine de plomb, c'est la gaîne qui sert à nous préserver les doigts des taches que causerait la mine de plomb ; celle ci passe à l'intérieur et sert à écrire. Pour dire qu'une chose est faite de deux, trois ou plusieurs parties, on dit qu'elle est....* COMPOSÉE (les enfants ne le découvriront probablement pas).—*De combien de parties ce crayon est composé ?....*

Trouvez-moi des choses composées de plusieurs parties.... Regardez le crucifix.... Combien de parties ? Cette croix est en.... bois ; l'image de N.-S. est en.... plâtre. Le crucifix est-il composé ?—De combien de parties ? Regardez cette montre ...est-elle composée ?—Pourquoi ?—parce qu'elle a plusieurs parties.—Nommez-les.... J'enlève le couvercle pour laisser voir le mécanisme.... *Elle est donc composée du mécanisme puis de la couverture, puis ici.... le cadran.— Donc quand une chose a plusieurs parties on dit qu'elle est* COMPOSÉE.

Bien, mes enfants. Nous allons voir une réponse de catéchisme qui va nous dire que l'homme est composé lui aussi, c'est-à-dire....qu'il a plusieurs parties. Voici la question. J'écris au tableau : "*Qu'est-ce que l'homme ?*"

—Vous souvenez vous de la réponse d'histoire sainte qui raconte comment Dieu fit l'homme ? (Les mains se lèvent). *Dites-nous cela, Paul.* "*Dieu forma le corps de l'homme du limon de la terre et il souffla sur son visage un souffle de vie*".—*Avec le limon de la terre qu'est-ce qu'il fit ?—Son corps.—Et qu'est-ce qu'il lui donna en soufflant sur son visage ?—Son âme.—L'homme est-il composé ?....Et de combien de parties ?*

J'écris au tableau avec le concours des enfants : "*L'homme est composé d'un corps et d'une âme....*"—*Pourquoi dites-vous qu'il est composé ?....et de quelles parties est-il composé ?* Je fais *apprendre* cette partie du texte.

Je reprends la seconde partie : *Son corps a-t-il été créé ?.... Créé veut dire....fait de rien. Et Dieu a-t-il fait son corps de rien ?—Non, il a pris de la terre.—Donc son corps n'a pas été créé. Mais son âme ?... Oui parce qu'elle a été faite de rien.* Ajoutons au tableau : "*créée par Dieu*".—*Un bon point pour celui qui va nous rappeler quelles sont les paroles que Dieu a dites avant de créer l'homme....Vous, Marie* (qui lève la main). "*Faisons l'homme à notre image et à notre ressemblance*".—*Très bien. Cela veut dire que l'homme devait ressembler à Dieu, être comme son image....Est-ce que son corps, fait de boue, avec une tête, des mains et des pieds, ressemble à Dieu ?—Non il ressemble à un animal.—Alors qu'est-ce que Dieu a donc mis dans l'homme pour le rendre semblable à lui ?....* Si les enfants hésitent, je le ferai reprendre ce qu'ils ont dit, à savoir qu'il y a dans l'homme deux parties, le corps et l'âme, et que ce n'est pas le corps qui ressemble à Dieu : c'est donc son âme. *Donc, c'est son âme qui ressemble à Dieu. Comment Dieu a-t-il dit ?—*"*Faisons l'homme....à notre image et à notre ressemblance*"....Ajoutons au tableau noir : "*créée par Dieu....à son image et à sa ressemblance*". Je note en passant, qu'à la prochaine classe nous verrons quelle ressemblance il y a entre l'âme et Dieu. Puis je fais *apprendre* cette seconde partie.

Je viens à la première partie du texte écrit au tableau pour dire

que l'homme est un *être*, qu'on appelle ainsi tout ce qui existe ; je fais nommer quelques êtres en faisant entrer l'homme dans cette énumération. Puis j'ajoute cette expression à sa place pour rendre le texte semblable à celui du catéchisme.

Ce travail fait, je renvoie les élèves au texte même du catéchisme et leur laisse la satisfaction de croire qu'ils ont fait eux-mêmes la rédaction d'un texte semblable à celui du catéchisme fait par les évêques. Puis je fais apprendre de mémoire la question et la réponse.

Cette marche est un peu longue, mais on ne peut nier qu'elle est essentiellement éducative et propre à faire mieux retenir. Au fond, c'est la marche suivie dans tout travail de rédaction.

206.—Marche de la leçon aux cours modèle et supérieur. Aux cours modèle et académique les élèves ont déjà fait une étude complète du catéchisme. L'entretien préliminaire est moins nécessaire. On se sert de l'histoire sainte surtout pour éclairer et prouver la doctrine. Le travail se porte davantage sur un complément d'explication, sur les mots difficiles et les tournures de phrase.

L'analyse, les exercices synthétiques et l'enchaînement des parties du manuel et de la doctrine, jouent un rôle prédominant. La marche peut donc être approximativement la suivante :

I. *Annonce du sujet* en le reliant à la matière déjà vue.

II. *Etude du texte* : analyse du titre, de la question et de la réponse, avec explication des mots et des phrases ; ce qui se fait sur chaque question,—puis enchaînement d'une partie à l'autre. On peut travailler sur le tableau synoptique dressé avant la classe, ou encore composer le tableau synoptique avec le concours des élèves pendant la classe même, à mesure que la doctrine est expliquée.

III. *Exercices synthétiques.* Développement du tableau synoptique ou du canevas et reproduction orale.

IV. *Réflexion morale.*

V. *Devoir*, comme au cours élémentaire.

Dans la classe de RÉPÉTITION, il faudra exiger le texte du livre et le développement du canevas de la veille.

207.—Récapitulation en catéchisme. Les exerci-

ces de récapitulation sont le couronnement de l'étude du catéchisme. Ils donnent les vues d'ensemble et montrent aux yeux de l'esprit le lien qui unit toutes les parties de la doctrine pour en faire un tout dont l'aspect élève l'âme.

Avant le cours modèle, on ne peut guère donner que des enchaînements peu étendus, des vues d'ensemble très restreintes (201, 5°). L'usage des tableaux synoptiques ouvre graduellement l'esprit des élèves et les familiarise à ce travail. On met d'abord en tableaux synoptiques les parties d'une réponse, par exemple pour classer les espèces de péchés,—pour séparer les trois conditions du péché mortel, puis le résumé d'un chapitre, par exemple on peut analyser comme suit le chapitre 1er du catéchisme qui s'occupe de l'homme : *son origine, sa nature, sa fin, ses moyens.*

A la fin du cours modèle et au cours supérieur, on peut donner les tableaux du genre de ceux que nous apportons ci-dessous comme modèles : I. sur les grandes divisions du catéchisme ; II. sur le péché (analyse des chap. V et VI du catéchisme) ; III. sur la vie surnaturelle (vue d'ensemble sur tout ce qui en est dit au cours du catéchisme).

- Catéchisme
  - L'homme (préambule)
    - Son origine
    - Sa nature
    - Sa fin
    - Ses moyens
  - Dogme
    - Dieu
      - En lui-même
      - Créateur
        - De toutes choses
        - Des anges
        - De l'homme
          - Origine
          - Péché (sa chute)
            - Nature
            - Espèces
            - Conséquences
      - Rédempteur (art. 7, 8 et 10)
      - Sanctificateur (le Saint-Esprit, art. 9)
    - Sainte Eglise (art. 11)
  - Culte
    - Sacrements
    - Prière
  - Morale
    - Commandements de Dieu
    - Commandements de l'Eglise
  - Conclusion générale

- **Péché**
  - **Originel**
    - **Nature (ce qu'il est)**
    - **Conséquences**
      - **Pour Adam**
        - Perte de la sainteté
        - Chassé du Paradis terrestre
        - Souffrances
        - Mort
        - Intelligence obscurcie
        - Volonté affaiblie
      - **Pour nous**
        - Naissance souillée
        - Souffrance et mort
        - Intelligence obscurcie
        - Volonté affaiblie
    - **Remèdes**
      - Rédemption
      - Baptême
        - Enlève péché
        - Laisse autres punitions.
  - **Actuel**
    - **Mortel**
      - **Nature**
        - Désobéissance à Dieu
        - Voulu par nous-mêmes
      - **Nature**
        - Matière grave
        - Réflexion suffisante
        - Plein consentement
      - **Effets**
        - Tue la vie surnaturelle
        - Prive du ciel
        - Rend digne de l'enfer
      - **Remèdes**
        - Pénitence
        - Contrition parfaite
    - **Véniel**
      - **Nature**
        - Matière légère
        - Matière grave
          - Sans réflexion
          - " plein consentement
      - **Effets**
        - Affaiblit la vie surnaturelle
        - Diminue l'amour de Dieu
        - Peine temporelle
      - **Remèdes**
        - Pénitence
        - Extrême-Onction
        - Contrition
        - Sacramentaux
    - **Sources : péchés capitaux**

- **Vie surnaturelle**
  - Quand donnée (Adam)
  - Comment perdue (péché)
  - Rendue
    - Rédemption
    - Grâce
    - Eglise
    - Sacrements
  - Entretenue
    - Foi
    - Prière
    - Sacrements
    - Oeuvres
  - Effets
    - Sainteté ici-bas
    - Gloire au ciel

CHAPITRE II

La langue française.

208.—But de l'enseignement de la langue maternelle. Enseigner la langue maternelle dans l'école, c'est apprendre à l'enfant à *penser* et *exprimer* ses pensées correctement. Ce but comprend trois parties essentielles : 1° lui faire acquérir des *mots* dont il connaît la valeur, 2° lui apprendre à exprimer sa pensée par la *parole*, 3° le mettre en état de s'exprimer par *l'écriture*.

Savoir sa langue n'est donc pas connaître les règles de la grammaire, ce n'est même pas pouvoir transcrire les idées d'autrui dans une dictée sans faute, mais c'est *savoir penser* et *exprimer avec ses propres termes*, par la parole ou par la plume, le résultat des opérations des diverses facultés de l'âme. La pensée est le *fond* de la langue, l'expression en est la *forme*.

L'enseignement de toute partie de la langue : lecture, vocabulaire, grammaire, analyse ou dictée, n'atteindra donc son but que si l'élève apprend à *penser* et à *exprimer* ses pensées.

209.—Importance de l'enseignement du français. L'enseignement de la langue maternelle est le grand moyen de formation, le principal instrument de progrès ; son importance lui assure le premier rang après la religion.

Les raisons de cette importance sont : 1° sa valeur éducative. On est vraiment homme qu'à la condition de pouvoir penser juste et d'exprimer sa pensée avec correction, netteté et précision ; c'est ce que procure l'enseignement rationnel de la langue maternelle. Ses exercices et ses applications mettent en jeu toutes les puissances de l'âme. 2° La connaissance de la langue est le point de départ de toutes les connaissances et le centre des études.

Ajoutons que pour l'enfant canadien-français, l'importance de connaître sa langue et de la conserver, s'accroît de toute l'importance de la foi religieuse et des traditions caractéristiques de sa race. Chargée de toute la pensée catholique et pénétrée de tout l'idéal de

l'âme ancestrale, la langue française est un préservatif contre l'infiltration hérétique et matérialiste du verbe étranger qui sonne à ses oreilles une autre foi et d'autres aspirations. (1)

210. — Division du chapitre. Les matières qui entrent dans l'enseignement du français comprennent le *vocabulaire*, qui fournit les mots répondant aux idées, *l'élocution* qui est la mise en œuvre des mots dans le langage parlé, la *rédaction* et la *composition* qui en constituent l'expression écrite, *l'orthographe* d'usage et de grammaire qui se rapporte à la correction de la langue écrite.

Mais comme l'étude de ces diverses parties suppose nécessairement les connaissances préliminaires de la *lecture* et de *l'écriture*, nous commencerons l'étude de la langue par celle de ces deux parties du programme, et nous aurons alors les divisions suivantes qui constitueront autant d'articles : 1° la lecture, 2° l'écriture, 3° le vocabulaire, 4° l'élocution avec les exercices qu'elle comporte, 5° la rédaction et la composition, 6° l'orthographe usuelle, 7° l'orthographe grammaticale ou la grammaire avec ses règles et ses divers exercices d'application.

ARTICLE I

La lecture.

211. — But de l'enseignement de la lecture. Cet enseignement a pour but d'initier l'enfant au mécanisme de la lecture (*lecture élémentaire*), — de l'amener à saisir sans difficulté et à rendre d'une manière intelligente et intelligible la pensée exprimée par l'écriture (*lecture courante*), — de le former à bien sentir et à rendre avec art, par les inflexions et les mouvements de la voix, les pensées et les sentiments de l'écrivain (*lecture expressive*).

---

(1) " Aimons notre langue, aimons-la pour tous les services qu'elle a rendus à notre foi, aimons-la pour tous les sacrifices qu'elle nous a coûtés, aimons-la pour la protection qu'elle nous assure et gardons la comme la part tangible de notre héritage ". Mgr P.-E. Roy : *Discours aux fêtes du troisième centenaire de la foi au Canada.*

212.—Importance de la lecture. La connaissance de la lecture facilite l'acquisition de toutes les connaissances. Sans elle l'élève ne peut guère s'occuper par lui-même en classe, et l'adulte se prive de toutes les jouissances intellectuelles que procure le commerce des livres.

On doit donc se préoccuper de mettre l'enfant en état de lire aussitôt que possible dès son entrée à l'école ; c'est à cet exercice qu'il faut donner le plus de temps et la plus grande application pendant le premier stage scolaire. D'autre part à mesure que l'enfant se familiarise avec la lecture, il faut lui apprendre à découvrir sous ces caractères les trésors de beautés intellectuelles et morales qu'ils ménagent à son esprit et à son cœur.

213.—Division de la lecture. La lecture se partage en trois degrés : lecture élémentaire, lecture courante, et lecture expressive. Nous ajouterons une étude spéciale sur la lecture expliquée.

§ I

La lecture élémentaire.

214.—But de la lecture élémentaire. Ce premier degré a pour but d'initier l'élève au mécanisme de la lecture pour arriver à former des syllabes, des mots et des phrases simples, à les articuler nettement et à les lire avec intelligence.

215.—Divers procédés de lecture élémentaire. On a multiplié les moyens d'apprendre à lire, et les procédés ou méthodes de lecture varient à l'infini. Nous ne signalerons que les procédés suivants : 1° le procédé *alphabétique* ou *d'épellation*, qui se distingue en *ancienne* et *nouvelle* épellation ; 2° le procédé *phonétique*, 3° le procédé *syllabique*, 4° les procédés *phonomimiques*.

N'ayant pas à discuter la valeur de chacune des méthodes en cours, nous nous contenterons de donner quelques renseignements sur les méthodes employées dans notre région. Nous ajouterons cependant une remarque importante déjà faite au no 142, que la

méthode la plus ingénieuse par les procédés qui entrent à son service, n'a de valeur vraiment effective que par l'esprit qui anime l'instituteur, les qualités intellectuelles et morales qui le distinguent, et la façon dont il applique tous ces procédés.

216.—L'ancienne épellation. L'ancienne épellation que nous avons tous connue et qui prédomine encore, croyons-nous, dans les écoles de notre région rimouskoise et gaspésienne, donne un nom particulier à chacune des lettres de l'alphabet, nom qui ne correspond pas à la valeur relative ou phonique que cette lettre prend dans la composition du mot. Dans cette épellation, la lettre **e** se nomme **é**, et se prononce **è** ou **eu** ou autrement ou ne se prononce pas du tout, suivant la place qu'elle occupe dans le mot. Exemple : **peur, tien, est,** homme.

Les adversaires de ce procédé—et ils sont fort nombreux—lui reprochent avec raison d'être illogique. En effet on devrait retrouver dans le tout (la syllabe ou le mot), les éléments découverts dans les parties (les lettres) ; mais ici il n'en est rien.

Qu'on en juge : **mon** s'épelle ainsi : **emme-o-enne**. Le résultat devrait être **emmoenne. Ma** qui s'épelle **emme-a** devrait logiquement sonner **emma.** Il n'en est rien : le produit ne résulte pas des éléments. Il s'en suit que l'enfant accomplit une double tâche sans comprendre l'une ni l'autre : celle d'apprendre le nom conventionnel des lettres et celle d'apprendre la valeur arbitraire de ces lettres dans le corps du mot. Il finit par être au courant de l'une et de l'autre, mais par un pur effort de mémoire et sans profit pour l'intelligence. Ses premières notions de lecture au contraire lui révèlent un illogisme complet : ce qui n'est pas de nature à cultiver l'esprit. Aussi ceux qui ont subi ce régime se rappellent combien il leur a fallu ressasser le **b-a : ba, b-é : be**.....avant d'arriver à lire couramment.

On compliquait encore ce procédé en obligeant les élèves à apprendre la série des vingt-six lettres avant de commencer à les assembler ; mais cette manière d'agir n'est pas nécessairement inhérente au procédé.

217.—Le procédé phonique ou nouvelle épellation. Voulant remédier à ces inconséquences, des pédagogues ont cherché à les éluder et à diminuer le nombre des difficultés inhérentes à l'ancienne épellation, en lui substituant le procédé appelé *phonique* (1). En voici les *caractères fondamentaux* : 1° les mots se décomposent en syllabes, et les syllabes, non en lettres comme dans l'autre procédé, mais en *sons* et *articulations*. 2° On donne aux sons leur valeur réelle, qu'ils soient simples ou composés : **a, e, é, è, i, o, u,** sont simples ; **eu, ou, au, un, an, in, ou, oi,** sont composés. 3° Les articulations sont représentées par les consonnes qui gardent *approximativement* la valeur qu'elles ont dans le corps du mot. Ces articulations sont simples quand elles ne sont représentées que par une consonne : **f, b, d,** qui s'articulent **fe, be, de** ; et composées quand elles sont le produit d'une combinaison de consonnes : **ch, gn, ll,** qui se prononcent : **che, gne, lle** (mouillées) (2).

Nous disons que les articulations gardent leur valeur réelle *approximativement*, parce qu'elles se prononcent avec un **e** muet : **che, gne, be,** tandis que ce son muet disparaît lorsque l'articulation est combinée avec un autre son ; ainsi on épelle **be-a : ba ; che-a : cha ; gne-a : gna**. Cette défectuosité fait encourir au procédé le reproche à peu près semblable à celui que l'on fait à l'ancienne épellation : s'il est illogique de dire **bé-a : ba,** il n'est guère plus logique de dire **be-a : ba.**

218.—Le procédé phonétique. Pour faire disparaître cette dernière défectuosité, le procédé phonétique ne fait suivre d'aucun **e** muet le son de la consonne, mais il garde à celle-ci absolument la *valeur* qu'elle a dans la syllabe : sa valeur est son nom unique jusqu'à ce que les enfants, sachant lire suffisamment, apprennent le nom conventionnel de la lettre. Et cette

---

(1) Ce procédé n'est pas de découverte récente. La *Grammaire générale* de Port-Royal (17ème siècle) le recommandait, après avoir relevé le défaut de l'ancien.

(2) On trouvera dans la *Pédagogie pratique et théorique* par Mgr T.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern, les détails complémentaires sur ce procédé.

valeur de la consonne devient sensible à l'enfant par la position des organes vocaux et l'explosion que la consonne provoque lorsqu'elle est unie à une voyelle, comme **p'** dans **pa**, ou par la *rumeur* que produit la consonne articulée comme **fff...**, **sss...**, **vvv....**, ou encore par le son nasal qui la précède, comme dans **mmm....**, **nnn....** Ainsi **p** ne se prononcera ni **pé**, ni **pe**, mais simplement **p'** qu'on fera saisir dans la position des lèvres se contractant avec effort pour articuler **ppp**, dans la syllable **p'...a** ou **p'...i**. De même **r** ne sera ni **erre** ni **re**, mais on lui donnera sa valeur bien connue par le roulement particulier qu'il garde au commencement, au milieu ou à la fin d'un mot : **r....ave**, **su..r**, **b...r...ave**. De même pour **l** qui a toujours la même valeur dans **l...e**, dans **b...lé**, ou **i...l**. Le modèle de leçon donnée plus loin fera comprendre mieux.

219.—Le procédé syllabique. Le procédé syllabique est le résultat d'un excès de réaction contre l'épellation. Dans ce procédé l'élément le plus simple de la lecture est la syllabe, qui ne se décompose pas : son principe fondamental est que les consonnes n'ayant aucun son par elles-mêmes ne peuvent être enseignées sinon unies aux voyelles en syllabes. La pratique du procédé phonétique prouve qu'elles peuvent être enseignées et qu'elles le sont effectivement. Par ailleurs ce procédé va trop à l'encontre d'un principe fondamental : *aller du simple au composé*, pour que nous nous y arrêtions davantage.

220.—Autres procédés. D'autres procédés sont utilisés pour enseigner la lecture. Madame Pape-Carpentier, en France, a utilisé le procédé *phonomimique* dans un syllabaire à l'usage des salles d'asile. Ce procédé consiste à faire apprendre les lettres de l'alphabet par l'analogie du son qu'elles rendent, avec un cri d'animal ou un son familier à l'enfant (1). Les reli-

(1) Nous n'avons pas de reproche particulier à faire à ce procédé. Mais il nous paraît plus près de l'enfant de prendre *dans son propre langage* les articulations et les sons qu'on veut lui enseigner, comme on le fait dans la méthode phonétique, plutôt que d'aller les chercher dans la bouche des animaux ou dans les vibrations d'une scie circulaire. Nous avons vu une élève-institutrice

gieuses de la Présentation, de Nicolet, utilisent un procédé analogue dans leur congrégation. M. Nérée Tremblay, professeur à l'Ecole normale Laval, a fait approuver par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique une " Nouvelle méthode de lecture par l'image ".

Dans tous ces procédés on trouve la préoccupation de faciliter aux enfants l'intelligence des éléments qui entrent dans la confection des mots. Tous ont leur mérite et leur valeur sur lesquels nous n'avons aucun jugement pratique à porter. Nous nous contenterons de répéter après Compayré : " Malgré les progrès accomplis, et quoique nous soyons dotés aujourd'hui d'un grand nombre de bonnes méthodes de lecture, c'est encore sur la patience, sur l'habileté de l'instituteur qu'il faut surtout compter " (1).

221.—Exposé plus complet de la méthode phonétique L'Ecole normale de Rimouski ayant adopté le procédé phonétique pour l'enseignement de la lecture à l'école d'application, nous allons l'exposer d'une manière plus complète en nous guidant sur la méthodologie éditée par " une réunion de professeurs " sous le titre : " Enseignement de la lecture " (2).

222.—Caractère de la méthode phonétique. I. L'enseignement est basé sur **l'intuition.** Les mots choisis sont connus des élèves ou sont portés à leur connaissance par l'intuition et l'explication. On montre l'objet, on le nomme et on fait répéter le nom ; ou encore on agit ou l'on fait agir, et l'on fait ex-

---

utiliser sur le fait l'exclamation d'un enfant *ah* ! pour lui enseigner à écrire et à lire la lettre **a** ;—et une autre profiter d'un **non** très énergique d'un élève qui faisait durer emphatiquement l'articulation **n** de la première lettre : **nnn**'.. **on**, pour lui enseigner l'ecriture et la lecture de cette lettre. Ce procédé semble bien proche parent du principe : *enseigner la grammaire par la langue.* L'enfant n'a pas besoin de sortir de *chez lui* pour apprendre les sons qu'il émet en parlant, et il lui est plus facile et plus profitable de s'observer lui-même que d'observer les animaux et les choses.

(1) Cours de pédagogie, p. 275.

(2) Chez Mame et Fils, à Tours, et Vve Ch. Poussielgue, à Paris. Si nous ne faisons erreur cette méthode est suivie dans les écoles de Montréal. Haustrate et Labeau, auteurs belges d'une pédagogie universellement estimée, donnent leur préférence à cette méthode dont ils disent : " Elle est du reste la seule employé de nos jours " (Edit. de 1912, p. 232).

primer l'action. Un dessin au tableau remplace l'objet qu'on ne peut montrer, et pour s'assurer que l'enfant le connaît, on lui fait faire lui-même le dessin. Une petite leçon de chose achève de donner l'idée de l'objet : *comment est-il fait ?—Quelles en sont les parties ?—A quoi sert-il ?* On procède ainsi de *l'objet* à *l'idée*,— de l'idée au *mot* qui l'exprime.

II. La méthode est essentiellement **active**. Ce n'est plus une lecture mécanique sur des sons qui ne disent rien à l'intelligence, c'est un travail qui fait appel à l'observation continuelle et à toutes les facultés de l'enfant : intelligence, imagination, mémoire, cœur et volonté. De plus, le dessin et l'écriture accompagnant ou plutôt *précédant* la lecture, on développe, en même temps que ses facultés intellectuelles, la souplesse et l'agilité de la main.

III. La méthode est **phonétique**, c'est-à-dire qu'on donne aux lettres leur valeur *phonique* sans donner d'abord le nom des lettres (218). Il n'y a pas d'épellation, mais décomposition des mots en syllabes et des syllabes en *articulations* et en *sons*. Les consonnes ne sont connues que par leur valeur phonique ou l'articulation proprement dite, et l'appellation des voyelles se confond avec le son lui-même.

IV. On enseigne *simultanément* **l'écriture**, **l'orthographe et la lecture**. Après certains exercices préparatoires d'écriture, on aborde dans chaque classe l'élément nouveau qui entre dans la leçon ; puis le son ou l'articulation étant saisis par l'oreille et émis ou articulés par les organes vocaux, on fait écrire, puis lire.

La marche est donc la suivante : de *l'objet* à *l'idée*, de *l'idée au mot* : *mot articulé, mot écrit, mot lu* ; image intellectuelle, auditive, visuelle ; ou si l'on veut : idée, son, orthographe associés dans un même travail, gravés simultanément dans l'esprit par les yeux, par l'oreille, par l'écriture et par la lecture. De cette manière, et grâce à la loi de l'association des images (90), l'éveil de l'une de ces images entraîne le rappel des autres ; la

vue de l'objet rappelle l'idée, le mot, l'articulation et l'orthographe.

223.—Ce qu'il faut observer et ce qu'il faut éviter dans l'emploi de la méthode phonétique.

A. Ce qu'il faut observer. 1° Montrer ou dessiner puis expliquer l'objet sur lequel va porter la leçon.

2° Faire prononcer d'une manière bien articulée le nom de cet objet.

3° Faire distinguer et séparer les éléments phoniques qui constituent le mot.

4° Ecrire soi-même l'élément nouveau qui fait le but précis de la leçon, puis faire écrire par les élèves plusieurs fois au tableau noir, sur leurs ardoises ou leurs cahiers, l'élément nouveau puis le mot entier.

5° Faire entrer ce mot dans une proposition composée d'éléments connus.

6° Faire lire. C'est l'exercice principal, le but final de tout le travail préliminaire.

7° Appliquer : c'est-à-dire, faire trouver l'élément nouvellement étudié, dans d'autres mots prononcés, et le faire entrer dans des mots toujours expliqués intuitivement au préalable et composés d'éléments connus.

8° Aller bien lentement et bien graduellement et réviser souvent.

B. Ce qu'il faut éviter. 1° Faire épeler en *nommant les lettres*. Quand les élèves savent lire couramment, on enseigne le nom usuel des lettres pour faciliter les exercices d'épellation.

2° Faire écrire des mots dans lesquels entrent des *éléments inconnus*.

3° Faire écrire ou lire des mots dont le *sens est inconnu*.

En observant ces recommandations et en suivant les directions indiquées dans la marche de la leçon (225), on arrive à faire faire des dictées sans faute.

224.—Manuel de lecture d'après la méthode phonétique. Pour réussir dans l'application de cette méthode, il faut, outre la connaissance parfaite de la méthode par la maîtresse, un manuel approprié qui donne des exercices gradués.

Les auteurs de la "Méthodologie" mentionnée au no 221 ont composé trois livrets pour l'application de leur méthode. Ces livrets donnent les exercices gradués pour l'étude des lettres, des syllabes, des mots et des phrases, de manière à rendre facile le travail méthodique.

225.—Marche de la leçon de lecture élémentaire d'après la méthode phonétique. (1)

A. Leçon nouvelle. I. *Répétition* de la leçon précédente.

II. *Etude du son ou de l'articulation. a) Recherche.* L'institutrice montre l'objet dont le nom contient le son ou l'articulation étudier, par exemple un *épi* pour étudier la lettre **p**. Elle fait trouver le mot qui exprime cet objet, le fait répéter plusieurs fois en le faisant articuler énergiquement. Le mot est ensuite décomposé en ses deux syllabes (ce qui suppose des exercices préparatoires faits pendant les premières semaines de classe pour habituer les élèves à décomposer les propositions en mots, les mots en syllabes, et les syllabes en sons et articulations). L'institutrice articule ensuite fortement **p'**, et fait répéter énergiquement et à plusieurs reprises simultanément et individuellement, pour habituer à une vigoureuse articulation. Elle fait trouver des mots dans lesquels entre cette articulation.

b) Lecture. L'institutrice écrit la lettre **p** en l'articulant et la fait de nouveau articuler.

c) Ecriture et orthographe. Elle explique les parties qui entrent dans la conformation de cette lettre et invite les élèves à l'écrire, l'un au tableau noir, les autres sur leur ardoise. La lettre est effacée puis de nouveau écrite sous dictée puis de mémoire plusieurs fois.

---

(1) Haustrate et Labeau. Ouvrage cité, p. 236.

III. *Syllabes.* L'institutrice *écrit* au tableau noir les combinaisons de cette lettre avec les éléments connus: **pa, pi, po, pe, pé, pè, ap, up,**..... Suivent la *lecture* individuelle puis simultanée,—*l'écriture* au tableau et sur l'ardoise,—les *exercices orthographiques* de mémoire ou écrits, après avoir fait bien décomposer les éléments,—puis enfin le *contrôle* de la maîtresse.

IV. *Mots.* Les élèves étant ainsi familiarisés avec les syllabes, l'institutrice écrit au tableau une *série de mots* dans lesquels entrent, avec l'élément nouvellement étudié, des éléments déjà connus, par exemple, **pa-pa, pa-pe, é-pi, pa-vé, pa-vage.** Puis on laisse *décomposer mentalement* les mots pour les faire *lire* à haute voix, ayant soin de faire bien connaître le sens de chaque mot nouveau.

Dans ces exercices il importe de faire prononcer les mots tels qu'ils doivent l'être, en marquant l'accent tonique **pè**re **pa**pe après que les enfants, dans un premier effort, ont donné la même valeur à chaque syllabe. On constate en effet que les enfants, tout au mécanisme de la lecture, et prononçant les mots autrement qu'ils ne le font dans leur langage ordinaire, en perdent de vue le sens : ils lisent **pè-re**, appuient autant sur la dernière syllabe que sur la première, et ne se rendent pas compte qu'ils parlent de leur père.

V. *Propositions et phrases.* L'institutrice écrit ensuite au tableau une ou deux petites phrases dans lesquelles entrent les mêmes éléments connus. **Papa a vu le Pape à Rome ; le Pape a béni papa et petite mère.**

Elle laisse aux élèves le temps de lire mentalement, puis elle fait *lire* à haute voix en aidant les élèves par des questions : *De qui parle-t-on ?—Quelle action a-t-il faite ?—Qu[illegible]t-il vu ?—Où l'a-t-il vu ?—Quelle action le pape a-t-il [illegible] — Qui a-t-il béni ?*

Les enfants répondent en lisant la partie du texte correspondant à chaque question. Puis on fait lire le tout avec les pauses et le ton naturel.

Ces questions posées n'ont pas seulement pour but de faire lire le texte ; elles servent à initier les enfants à la *nature* et à la *fonction* des mots, suivant que nous le verrons à l'article de la grammaire.

Dans l'exercice ci-dessus, outre qu'on l'habitue à analyser la pensée, on initie l'élève à l'idée du verbe (mot *d'action*), du sujet, des compléments direct et circonstanciel.

On procède ensuite comme pour les mots, aux exercices *d'écriture* et *d'orthographe.*

VI. *Récapitulation* par lecture individuelle et simultanée des exemples apportés et des exercices correspondants du livre.

L'exercice de lecture qui termine ces opérations est le plus important, puisque tous les autres convergent vers celui-là. Les élèves-maîtresses ont une tendance à le négliger après avoir donné une grande attention au mécanisme de la lecture. Il ne faut pas oublier que c'est une leçon de *lecture* et que tous les exercices faits pendant cette classe ont pour objet d'apprendre à *lire.*

VII. *Devoir.* Copie sur les cahiers des modèles inscrits au tableau noir.

Cette marche peut bien n'être pas suivie jusqu'au bout dans la même classe, surtout quand il s'agit de commençants. On en prendra alors ce qu'il faut pour une leçon et on complétera dans une autre classe.

B. Répétition. Sur les exercices de la veille, on reprend les opérations suivantes : I. Articulation nette et énergique de l'élément nouveau étudié la veille.

II. *Lecture courante* et correcte, individuelle et simultanée ; l'institutrice aura soin d'intervertir l'ordre des mots et d'en ajouter d'autres afin de prévenir la lecture de mémoire.

III. Exercices *d'écriture et d'orthographe* sur les éléments connus.

IV. *Lecture dans le livre.*

226.—Modèle de leçon d'après la méthode phonétique. Nous renvoyons au manuel de "Méthodologie" mentionné plus haut, le modèle d'une première leçon. Nous donnons ici le modèle d'une leçon marquée la 10ème au 1er livret du cours de lecture. Le but précis est l'enseignement de la lettre **f**.

Les élèves ont appris dans les leçons précédentes les sons **a, e, é, ê, i, o, u,** et la valeur des lettres **p, v, r, m, l, n, t, b, d, c**

(dur). Je puis donc dans ma préparation apporter des mots et des phrases dans lesquels entreront tous ces éléments connus, et m'en servir pour faire connaître la valeur de la lettre **f**. En suivant l'ordre donné au no 225, je procéderai comme suit :

I. LA LETTRE : *a) recherche de l'articulation.* Je demande de nommer le vase qui sert à faire le café. Quelques-uns nomment une cafetière, la plupart disent une *caféière.* J'en prends occasion pour donner la juste prononciation de ce mot généralement écorché par les enfants de la campagne. Je fais dessiner au tableau la cafetière.

Puis j'explique par une petite leçon de chose : *A quoi sert la cafetière ?—A faire du café.—Dites comment on s'y prend pour faire le café à la maison ?* Chacun explique à sa manière que l'on met du café dans la cafetière contenant de l'eau et que l'on en fait une infusion.—*Mais le café que l'on verse dans la cafetière, comment est-il ?—* Quelques-uns vont dire *rond*, d'autres : *en poudre.—Bien, mes enfants, on l'achète ainsi, quelquefois en gros grains séparés en deux comme l'amande d'une noisette que l'on aurait partagée en deux parties.—Ces grains sont de quelle couleur ?—De couleur brune.—Oui, ils sont bruns parce qu'ils sont légèrement brûlés. D'autres fois ces grains sont moulus et réduits en poudre, savez-vous comment ?—Oui, on les passe dans un moulin à café.—C'est la graine contenue dans le fruit du caféier, un arbuste cultivé dans les pays chauds. Vous connaissez bien, n'est-ce pas, ce bon breuvage que l'on boit, surtout le matin, et qui donne de la vigueur.... Prononcez encore son nom.... Lentement.... Combien de syllabes dans ce mot-là ?* Les enfants, habitués dès avant la première leçon, à compter les syllabes d'un mot, n'ont aucune peine à le trouver.

—Dites encore lentement.... Articulez plus fortement.... Donnez la première syllabe : **ca**. *Combien y a-t-il de sons dans* **ca** ? Je ne parle pas aux enfants d'articulations et de sons, ils confondent les deux dans la même appellation, mais l'expérience nous fait voir qu'ils vont saisir que dans **ca** il y a l'articulation de **c** dur et le son **a**. Je leur fais écrire au tableau **ca**. *Quelle est l'autre syllabe ?—* **fé**.— *Articulez fortement....plus fort.... Comme ceci :* **fff'é**—*Y a-t-il un son que vous connaissez quand je dis* **fff**. ..**é** ?—*Oui,* ...**é**.—*Ecrivez-le après* **ca**, *en laissant un espace libre.—Lisez maintenant les deux syllables qui sont au tableau, lentement....et ensemble :* **ca** ...**é**— *Mais ce n'est pas cela que nous avons dit. Comment appelez-vous le bon breuvage qu'on met dans la cafetière ?—Du* **café**.—*Répétez encore ce mot-là, lentement.—* **ca**... **fé**....*Puis, là, vous avez* **ca**.... **é**. *Quel son manque-t-il pour faire* **ca**....**fé** ?—**fff'**.—*Bien, c'est cela ; regardez bien comment je me mets les lèvres pour dire* **fff**. En plaçant la partie inférieure de la lèvre d'en bas sous les incisives supérieures, je fais entendre fortement le sifflement produit par l'émission de l'articula-

tion f'....Je fais répéter plusieurs fois le même exercice aux élèves avec beaucoup d'énergie....

b) *Lecture.—Maintenant, mes petits enfants, je vais vous écrire la lettre qui produit ce son-là.* J'écris à un autre endroit du tableau la lettre **f**, puis je la fais articuler plusieurs fois.

Pouvez vous maintenant me dire où je vais mettre cette lettre (en montrant **ca....é**) *pour faire* **ca-fé** *?—Avant* **é**.—*Bien, prononcez lentement le mot tout entier. Articulez encore plus.... Bien. Trouvez-moi des mots dans lesquels entre ce son :* **fff'**.... En les guidant ils trouveront *feu, foin, fève, fin, fini, fête....*

c) *Ecriture et orthographe. Regardez maintenant cette lettre. Qui peut en faire une semblable ?* J'en envoie un au tableau et je fais écrire les autres sur l'ardoise ou le cahier. J'examine le travail de chacun et je fais corriger collectivement la lettre écrite au tableau. Je fais effacer et reprendre jusqu'à ce que tout le monde écrive correctement. Une dernière fois, je dis : *Regardez-moi et écrivez ce que je vais dire :* **fff', fff....é.—Ca-fé.** Je vérifie.

II. Syllabes.—*Vous avez écrit tout à l'heure* **f-é** Combien *de sons ? Décomposez-les.—Si je dis* **fff' a**, *combien de sons avez-vous ? Lesquels ?....Ecrivez-les.* Mêmes exercices pour **fê, fe, fu, feu, af, if, ouf,** (je ne fais écrire ni **fou,** ni **fin,** ni **foin** parce qu'il y entre les sons **eu, in, oin** qui ne leur ont pas été enseignés). Puis je fais lire simultanément et individuellement.

III. Mots. Avec leur concours je trouve les mots *carafe, fête, fané, fumé, sofa, fève, fini.* Puis je travaille sur ces mots de la manière indiquée au no IV de la marche de la leçon (224).

Le reste de la leçon sera facilement donné d'après l'ordre des paragraphes V, VI et VII du même no 224.

Avant de faire lire dans le livre je m'arrête à faire saisir la différence qui existe entre la lettre manuscrite et la lettre *moulée* que j'écris en dessous de l'autre.

227.—Quelle méthode employer dans nos écoles. La question peut se traiter au point de vue *théorique* et *pratique.*

Au point de vue *théorique*, il est absolument désirable d'abandonner l'ancienne épellation qui semble n'être plus employée que dans de rares régions de notre province et nulle part en Europe, à cause de son caractère antipédagogique (216). La méthode phonétique a toutes nos préférences.

Cette sympathie provient du fait qu'elle seule fait apprendre immédiatement aux enfants la valeur réelle des lettres dans leurs com-

binaisons. Et la pratique montre que cette méthode éveille à un haut degré l'esprit d'observation des enfants, provoque fortement leur activité intellectuelle et leur intérêt, et les met très vite en état de lire quand la maîtresse connaît et applique parfaitement sa méthode. Nous avons vu des enfants, dès la première journée d'enseignement méthodique, écrire avec joie papa, et séparer d'une manière très intelligente chacun des éléments phoniques qui entrent dans la composition de ce mot. Nous avons eu aussi le spectacle rare d'une classe faisant régulièrement ses petites dictées sans faute. D'autre part, ces enfants ont montré à la fin de leur deuxième cours une connaissance étonnante des premiers éléments de la grammaire dont les notions sont favorisées par la méthode de lecture. Et on n'a constaté aucune difficulté pour leur faire apprendre occasionnellement le nom conventionnel des consonnes quand ils savent lire.

Au point de vue *pratique*, la question est plus compliquée. Pour généraliser l'emploi d'une méthode déterminée, il faudrait tout un *personnel enseignant* parfaitement au courant de cette méthode, et c'est le plus grave obstacle.

D'autre part, précisément à cause du manque d'uniformité de méthode dans l'enseignement, une maîtresse qui veut employer la méthode phonétique, trouvera dans la classe des élèves qui ont commencé la lecture d'après l'ancienne épellation ou d'après la méthode phonique. Elle compliquerait encore la situation en introduisant une nouvelle méthode. Voici les *règles pratiques* que devront suivre dans leur enseignement les institutrices sorties de l'Ecole normale de Rimouski :

I. *Avec les élèves qui n'ont encore aucune notion de lecture*, il faudra, partout où ce sera possible, adopter la méthode phonétique. Elles n'ont pas à craindre de causer d'embarras aux maîtresses qui les remplaceront, même l'année suivante, car si la classe est bien conduite, leurs enfants sauront lire à la fin de l'année et connaîtront les noms usuels des lettres.

Nous ne supposons pas toutefois que l'institutrice prenne sur elle-même, sans l'autorisation de la commission scolaire, de faire acheter aux enfants des livrets correspondants à cette méthode.

II. Dans le cas où *elle ne pourra pas introduire cette méthode*, l'institutrice devra se conformer à la méthode en vigueur

dans son école, mais alors elle observera les conditions suivantes qui la rapprocheront de la méthode phonétique sans inconvenient pour personne :

1° Elle n'enseignera que *quelques lettres à la fois*, pour les faire assembler en syllabes et mots connus aussitôt que l'enfant connaît assez de lettres pour atteindre ce résultat.

Les voyelles peuvent être enseignées en les nommant par leur valeur phonique : **e** prononcé muet, **é** prononcé simplement **é**, non *é accent aigu é*, **è** et **ê**, simple émission de son sans parler d'accent grave ou circonflexe, **y** prononcé **i** et non **i** grec. Les consonnes seront enseignées à mesure que le besoin s'en fera sentir pour assembler des mots.

Avec les voyelles et les consonnes **v, p, r, m, l, t** et **d**, l'enfant, dès la 5ème leçon (nous ne disons pas le 5ème jour), peut écrire toute une série de mots et même de propositions et de phrases : **papa a vu le pape. Ma mère a vu le volume. Léa se lève, se lave et va à l'ecole. Adèle lève la tête. Rémi a vu la pipe de René.**

2° Quelle que soit la méthode suivie, il faut *faire saisir aux élèves la valeur phonique* des lettres enseignées. Quand l'enfant connaît pour les nommer les lettres **p** et **r** (qu'il ait appris à prononcer *pe* ou *pé*, *erre* ou *re*) rien n'est plus facile que de lui faire remarquer l'explosion particulière produite par l'articulation de **p** dans **pa, pi, po....** ou le roulement caractéristique de **r** dans **ra, ri, ré, or, sur....**

Nous avons souvent vu l'embarras des enfants qui sachant déjà les premières notions de lecture, se trouvent en face des articulations complexes **bl, br, gr, st....**, et l'embarras non moins grand de l'institutrice qui n'avait d'autre ressource que de répéter en demandant à droite et à gauche : **b r a**, *comment est-ce que ça fait ?.... Vous ?.... Vous ?.... Ça fait* **bra**,.... **S t a**, *comment ça fait ?....* Quand les enfants sont habitués à décomposer la *valeur phonique* de chaque lettre, la besogne est on ne peut plus simplifiée : ils trouvent la solution non par leur mémoire auditive, mais par leur travail d'esprit.

3° Il faut *enseigner simultanément l'écriture, la lecture et les éléments de l'orthographe ;* la méthode n'y fait rien.

4° Sur les petites propositions écrites ou lues par l'enfant,

il faut faire faire ce travail d'analyse de pensée et d'initiation aux notions de grammaire que nous avons signalé au no 225, V. Un exercice de lecture ne doit pas mettre en jeu seulement la mémoire mécanique, mais faire appel à toutes les facultés de l'âme.

§ II

La lecture courante.

228.—But de la lecture courante La lecture courante a pour but de faire saisir sans difficulté et rendre d'une manière intelligente et intelligible la pensée exprimée par l'écriture.

La définition de ce but rappelle le caractère que doit conserver tout enseignement de la langue maternelle : *découvrir la pensée sous les mots* et *l'exprimer correctement et avec intelligence*. De là les règles pratiques qui suivent.

229.—Règles à observer pour la leçon de lecture courante.

I. Les éléves sont initiés à la lecture courante *pendant les classes de lecture élémentaire*, aussitôt qu'ils peuvent lire une phrase entière (225, V).

II. On ne doit faire faire aucune lecture courante *sans expliquer le sens* du morceau qui en fait l'objet. C'est la lecture *expliquée* dont il sera question au § IV.

III. Dans chaque exercice de lecture courante, il faut obtenir une *prononciation nette* et une *articulation énergique* de chaque syllabe, en faisant marquer chacune de *l'accent tonique* qui lui convient, et faisant sentir *les mots de valeur* de la phrase. Ces exercices fournissent la meilleure occasion de corriger certains défauts de prononciation et de former à la pureté des sons.

IV. En lisant, il faut que l'enfant observe les *pauses* indiquées par la ponctuation et le sens, et les *liaisons* opportunes, lesquelles ont surtout pour règles l'euphonie et le bon goût.

V. La lecture doit être faite sur un *ton naturel*, ni trop éle-

vé ni trop bas, ni précipité ni traînant. Il faut surveiller spécialement les tons *chantant*, *faux* et *maniéré*.

§ III

La lecture expressive.

230.—Notion de la lecture expressive.—La lecture expressive est celle qui rend avec art, par un ton approprié, les idées et les sentiments exprimés dans le morceau lu.

Lire d'une manière expressive suppose trois choses : *bien comprendre*, *bien sentir* et donner à sa voix les *tonalités* ou *nuances* réclamées par les idées ou sentiments exprimés. Encore plus que la lecture courante, la lecture expressive suppose donc au préalable la lecture expliquée dont il sera question au § IV.

231.—Importance de la lecture expressive. La lecture expressive est la seule qui donne le " savoir lire", parce que seule elle fait saisir à l'auditeur les vrais sentiments de l'auteur. " La bonne lecture est la base de l'art de la parole " (1).

Il est important pour *toute personne instruite* de savoir lire, à cause des occasions qui se présentent de se livrer à cet exercice devant un auditoire. Tous ceux que préoccupe le soin d'une bonne éducation savent combien sont rares les bons lecteurs (2).

Il est spécialement important *pour l'institutrice* de savoir bien lire, afin de *faire goûter à ses élèves* les bonnes lectures qui rendront sa classe intéressante et développeront chez eux le goût des lectures saines.

Elle y trouvera en outre pour elle-même le moyen de *développer son esprit* dans la recherche des pensées et des sentiments

---

(1) Ernest Legouvé : *l'art de la lecture.* Nous recommandons ce livre pour les bibliothèques des institutrices, et cet autre du même auteur : *La lecture en action.* Chacune doit aussi avoir " *l'art de dire* " de M. Adjutor Rivard.

(2) Il y a quelques années un Rapport du ministère de l'Instruction publique aux Etats-Unis déclarait : "A l'heure présente, en Amérique, sur cent instituteurs, il n'y en a pas un qu'on puisse apppeler un bon lecteur."

des auteurs, pour *s'assimiler* un texte, afin de le rendre avec l'expression appropriée.

232.—Direction générale pour la lecture expressive. I. La maîtresse doit *choisir des lectures à la portée de ses élèves*, les empruntant aux *meilleurs auteurs*, les plus méthodiques et les plus propres à développer les bons sentiments de l'âme.

II. Elle *préparera soigneusement sa lecture* par une bonne lecture expliquée, pour saisir parfaitement les pensées, les sentiments de l'auteur, et comprendre la pensée dominante du morceau. Elle notera les *mots de valeur* pour en faire ressortir l'importance et *s'exercera à donner à sa voix les tonalités que réclament les sentiments et impressions* du morceau à lire.

III. *Dans sa leçon*, elle observera les règles d'une bonne *lecture courante* relativement à la *netteté* de la prononciation, la *pureté* des sons, les *pauses* et le *ton*, et mettra en action les règles données ci-dessus relativement aux mouvements de la voix.

Nous engageons l'institutrice à ne pas chercher à imposer, *par une servile imitation*, les tons et inflexions qu'elle donne elle-même à sa lecture. Il faut tâcher de communiquer à l'enfant le sentiment exprimé par l'écrivain et l'inviter à exprimer ce sentiment par lui-même. On peut l'aider dans ce travail de *traduction des sentiments*, en provoquant chez lui l'expression spontanée de sentiments analogues à ceux qu'il est appelé à reproduire. Il découvrira alors lui-même très souvent l'inflexion qui convient à l'expression. La maîtresse doit sans doute lire d'abord, et d'une manière parfaite, pour donner un modèle et révéler par son expression les sentiments de l'auteur. Mais il ne faut pas oublier que la vraie éducation n'est pas un décalque : c'est le développement actif de la personnalité de l'élève.

233.—Quand se fait la lecture expressive. La lecture expressive se fait *à tous les degrés du cours* en s'adaptant au développement de l'enfant. La lecture courante bien faite initie à la lecture expressive. Dès qu'un sentiment peut être saisi par l'élève dans ses lectures, il faut l'amener à le rendre avec une expression naturelle, à harmoniser le ton de sa voix avec la pensée de l'esprit et les sentiments du cœur.

Dans les cours plus avancés, ces exercices s'élèvent naturellement et se développent avec la lecture expliquée.

Nous croyons utile de reproduire cette remarque donnée par les "Eléments de pédagogie pratique à l'usage des Frères des Ecoles chrétiennes" (1) : "Les élèves doivent-ils toujours lire avec expression ? En classe, il convient de l'exiger dans la mesure où ils en sont capables. Au réfectoire des internats, la coutume s'est établie en beaucoup d'endroits, de lire sur une seule note : c'est la lecture sans inflexion ou *recto tono*. Toutefois, une sorte de lecture oratoire *atténuée* serait de beaucoup préférable ; mais le besoin de bien entendre les lecteurs et la difficulté d'en trouver qui donnent de suite les inflexions justes, y font souvent renoncer. On ne peut que le regretter."

§ IV

La lecture expliquée.

234.—But de la lecture expliquée. La lecture expliquée a pour but de donner à l'élève l'intelligence complète du texte au point de vue du *fond* et de la *forme*, proportionnellement à son degré d'avancement.

Nous avons souvent répété que toute lecture doit être expliquée. Autrement, en effet, ce ne serait qu'un exercice mécanique sans valeur éducative. Tout d'abord cet exercice est élémentaire, et se borne à donner le sens des mots et des phrases, en utilisant les questions appropriées au sujet et au développement de l'élève, afin de rendre plus intelligente la lecture courante. A mesure que l'enfant avance dans son cours, cet exercice se développe pour donner plus de caractère à la lecture expressive. Elle trouve son couronnement dans l'analyse littéraire qui fait sortir du texte tout ce qu'il peut rendre au point de vue de l'idée et de l'expression, et qui ouvre ainsi aux élèves les sources du langage et du style : c'est alors un exercice spécial.

235.—Importance de la lecture expliquée. La lecture expliquée donne à la lecture son vrai sens éducatif. Par elle en effet l'élève déploie l'activité de son intelligence en s'habituant à *chercher la pensée* sans se contenter de mots ; il pénè-

(1) Edit. de 1902. Tom. II, p. 209.

tre la pensée des auteurs pour *enrichir son esprit* d'idées nouvelles ; il *fo ie son jugement* par un *esprit critique* qui lui fait apprécier le pensées des autres, et il *discipline son intelligence* par les habitudes d'ordre et d'enchaînement qu'il puise dans les modèles qu'il a sous les yeux.

236.—Direction générale. I. La lecture expliquée *accompagne* toujours la lecture courante sans *s'y substituer*, et *sans lui enlever son caractère propre* de lecture. Aussi la leçon de lecture de chaque jour est divisée en deux parties : la plus importante est réservée à l'enseignement propre de la lecture, l'autre à des explications précises portant sur le texte sans se perdre en leçon de choses ou en dissertations historiques, scientifiques ou autres.

II. Dès le deuxième degré du cours élémentaire, et dans les cours moyen et supérieur, la lecture expliquée doit devenir un *exercice distinct* qui prend le caractère particulier d'une *analyse littéraire* mise à la portée des élèves. Son but plus spécial est alors " d'amener l'élève à réfléchir sur sa lecture, à la juger avec sa raison et sa conscience ", et de développer chez les enfants les plus avancés *l'esprit critique* qui les prémunit contre le danger de devenir " une proie sans défense pour le journal à un sou et pour la littérature sans scrupules " (1). C'est aussi un excellent exercice préparatoire à la composition.

III. Cet exercice distinct exige : 1° *le choix d'un morceau approprié à la capacité des élèves*, formant *un tout complet*, permettant de *dégager un plan* simple, et fournissant une *idée éducative* dont l'élève peut faire son profit : 2° une *sérieuse préparation* de la part de la maîtresse sur le fond et sur la forme du morceau choisi, afin de faire dégager du texte tout ce qu'il contient pour la formation intellectuelle et morale de ses élèves.

---

(1) Circulaire de M. Chs ab der Halden, inspect. prim. du Cher, France, en date du 1er janvier 1909. Citée par M. C.-J. Magnan dans son rapport sur " les Ecoles primaires et les Ecoles normales en France, en Suisse et en Belgique," p. 76.

237.—Marche d'une leçon systématique de lecture expliquée.

I. Lecture expressive par l'institutrice, de manière à faire saisir les nuances de la pensée et des sentiments. Puis lecture collective et individuelle par quelques élèves. Les mots les plus difficiles sont expliqués.

II. Etude du fond. Cette étude comporte la recherche du sens a) *des mots*, b) *des phrases*, c) *de l'ensemble du morceau.*

Les *mots* s'expliquent par l'intuition, les exemples concrets, les définitions descriptives, les périphrases, les comparaisons, les contrastes, etc., ayant toujours soin de ne pas séparer le mot expliqué du contexte, de la phrase qui le contient (1). Les *phrases* sont expliquées par la décomposition, les tournures équivalentes.

Pour trouver le *sens général* il faut faire l'analyse des idées, distinguer celles qui sont principales des autres qui sont accessoires, les résumer, en saisir le lien, les grouper en un plan ou canevas, et dégager l'idée maîtresse, le sentiment que l'auteur a voulu faire prévaloir dans sa composition. C'est la partie qui offre le plus de difficultés aux personnes qui ne se sont pas habituées à suivre le fil de la pensée d'un auteur et à pénétrer ses sentiments.

Ce travail doit naturellement s'adapter à la capacité des élèves. Avec les jeunes cette analyse peut se faire simplement au moyen de questions comme celles-ci : *De qui parle t-on dans ce morceau ?—Quelle action a-t-il faite ?—Où était il ?*.... Les bons cours de lecture contiennent à la fin du morceau un questionnaire qui facilite ce

---

(1) On comprend que l'explication du mot séparé du contexte peut ne projeter aucune lumière sur le texte Ainsi dans ces vers de La Fontaine :

" Un loup n'avait que la peau et les os,
Tant les chiens faisaient bonne garde,"

on aura beau expliquer les expressions *peau, os* et faire *bonne garde*, —que l'élève du reste connaît déjà—le sens des deux vers ne sera bien compris que si on a expliqué 1° que les loups se nourrissent ordinairement de la chair des troupeaux, 2° que les chiens gardent les troupeaux contre la voracité des loups, 3° que quand les chiens gardent bien, les loups mangent moins bien et amaigrissent, perdant ainsi leur chair et ne gardant que la peau et les os, 4° que par conséquent le sens est le suivant : les chiens gardaient si bien les troupeaux que les loups n'avaient plus rien à manger et étaient devenus très maigres.

travail (1). Dans les classes plus avancées l'élève peut être amené sous la direction de l'institutrice habituée à ce travail, à reconstituer le plan de l'auteur et même à le mettre en tableau synoptique.

III. Appréciation des idées. Ce travail se fait au point de vue de la *justesse* des idées, de leur *finesse*, de leur *valeur morale* et du *bon goût*. C'est le point délicat, qui demande de la maîtresse de bonnes qualités intellectuelles et morales. C'est aussi le travail par excellence pour former toutes les précieuses facultés de l'enfant : conscience, cœur, raison, imagination, le travail de nature à diminuer le nombre des jobards toujours prêts à croire tout ce qui est imprimé.

IV. Etude de la forme. Cette étude doit être également appropriée à la capacité de la classe. Elle portera sur les applications grammaticales, la valeur des mots, la propriété des expressions, l'agencement des propositions. Les élèves qui étudient les préceptes littéraires, seront appelés à découvrir dans les expressions et les tournures les applications des principes souvent appris sans comprendre comment toutes ces règles, figures, etc., peuvent s'appliquer dans le langage (2). Les métaphores

---

(1) Il en est ainsi particulièrement dans le " Cours français de lectures graduées ", par l'abbé J.-Roch Magnan, excellent cours de lecture dans lequel l'institutrice peut trouver les plus beaux sujets de lecture expliquée. Nous lui conseillons seulement de ne pas se borner au questionnaire que l'auteur a mis à la fin de ses leçons. Ce questionnaire ne fait pas ressortir l'ordre et la valeur relative des idées de manière à constituer le canevas ou plan que nous avons en vue.

(2) Nous nous sommes demandé souvent de quelle utilité peut être, pour les élèves de l'école primaire, l'étude théorique des préceptes littéraires, quand elle consiste à faire apprendre une série de définitions sur les conditions du style, les figures, etc., sans mêler l'étude des textes à ce travail. Pour enseigner la grammaire aux enfants, on étudie les exemples et l'on en déduit des règles et des applications : *la grammaire par la langue*. Nos élèves en littérature sont de vrais enfants à qui l'induction s'impose également. Pourquoi ne pas enseigner *la littérature par la langue* telle qu'elle a été écrite par les maîtres, *la littérature par les textes* ? Ne serait-ce pas là l'explication de la grande faiblesse générale des élèves de nos écoles en composition ? C'est pourquoi nous croyons que la lecture expliquée, telle que nous l'exposons ici, est le meilleur exercice préparatoire à la composition. Elle donne aux élèves des *idées*, en montre aux yeux *la disposition* et l'enchaînement, elle fait voir *les termes et les tournures* dont l'auteur a revêtu sa pensée : c'est la composition, dirons-nous, par intuition. Les applications offriront encore sans doute des difficultés, mais elles seront aplanies ; tandis que les *préceptes* qu'il n'a pas vus appliqués dans un texte, ne donneront jamais à l'élève la clef de la composition.

sont expliquées par les raisons qui les amènent ; on donne le sens propre, étendu et figuré des mots, etc. On ajoute une étude sur *le genre de composition*, on cherchera si le style répond au sujet, et quelles qualités frappent davantage. Puis on tâchera de faire goûter les beautés littéraires qui sont à leur portée.

Les élèves sont loin d'être insensibles à certaines beautés littéraires, et on peut très souvent leur en faire découvrir dans les textes étudiés.

En disséquant les textes de cette manière, on contribuera à les prémunir contre le danger, fréquent à leur âge, de s'engouer de certaines expressions ampoulées, de certaines tournures précieuses, en même temps que des sentiments faux et exagérés.

V. Devoir. Ce travail fait, on le termine par une lecture expressive dans laquelle l'élève s'efforcera de rendre par les inflexions et les tonalités de sa voix, les sentiments de l'écrivain. Puis le canevas dressé au tableau noir servira à un exercice *d'élocution* en classe et de *composition* en dehors de la classe. On peut aussi donner en devoir, au lieu de ce canevas, un sujet analogue.

VI. En terminant ce travail, il est très à propos de donner aux élèves des notions succintes mais précises, sur l'auteur du morceau.

APPENDICE

Leçons pratiques de lecture expliquée. (1)

Lecture expliquée dans les cours de brevets ÉLÉMENTAIRE ET MODÈLE.

SUJET. Lettre de Veuillot à ses fillettes (Cours de lecture J.-R. Magnan, cours supérieur, p. 40).

" Mes chères fillettes,

" Vos petites lettres m'ont fait grand plaisir. Vous avez bien tort de croire que vous n'avez rien d'intéressant à me dire.

" C'est quelque chose de très intéressant pour moi de savoir que vous travaillez, que vous m'aimez, et que vous avez une belle poupée à laquelle on pourra remettre un bras et une tête. Voilà une heureuse poupée.

" Quel avantage pour beaucoup de gens, si l'on pouvait leur remettre une tête ! Les uns se feraient refaire le nez, les autres le teint, les autres toute la physionomie.

" On verrait alors que beaucoup de personnes qui semblent charmées de leur visage, n'en sont pas si contentes en secret ; mais comme la plupart de ceux qui se feraient refaire le visage, ne songeraient pas du tout à se faire refaire la cervelle, ils seraient aussi désagréables et aussi laids, et ils s'étonneraient de passer leur vie chez le fabricant de têtes pour être toujours les mêmes, c'est-à-dire sots, ennuyés et ennuyeux.

" C'est en quoi, nous autres chrétiens, si nous le voulous, nous sommes plus heureux que les poupées. Il y a un fabricant dont je veux vous donner l'adresse, qui fait de petites retouches au cerveau et qui, par ce moyen, sans rien changer en apparence au visage, le reforme néammoins considérablement et même le change du tout au tout.

" Il le rend ouvert, avenant, gracieux, estimable, en dépit de

---

(1) Ce manuel étant spécialement, pour ne pas dire uniquement, destiné à l'Ecole normale de Rimouski, nous nous permettons de donner ici, en les abrégeant, des préparations de classes de lecture expliquée, extraites des *fiches* des maîtresses de français de l'institution. Pour ne pas retarder la marche du manuel, nous renvoyons ces extraits en appendice.

Ceux qui viendront après nous dans cette maison, verront quelles traditions nous avons tâché d'établir dès l'origine, pour donner de la solidité à notre travail de formation. Nous leur permettons de modifier, de retrancher, d'ajouter, surtout d'améliorer, mais nous ne leur permettons pas de croire que nos travaux ne sont pas pratiques ni à la portée de nos élèves.

toutes les défectuosités qui s'y peuvent trouver. Il y maintient l'innocence candide, blanche, qui est le plus beau teint que l'on puisse avoir, et le plus solide ; il y fait luire l'intelligence, c'est l'éclat qui passe tout éclat ; il y fait rayonner enfin la bonté, charme suprême qui réjouit tous les regards et attache tous les cœurs.

" Là où s'épanouit la bonté, on ne voit plus rien de laid ; il n'y a plus ni gros nez, ni petits yeux, ni vilaines dents ; il n'y a plus de laideur.

" Envoyez votre poupée chez le fabricant qui fait les visages, mais vous, très chères fillettes, allez chez celui qui retouche et raccommode les cervelles, si toutefois vous en avez besoin....

" Adieu, mes enfants, à bientôt ; oh ! comme on s'embrassera ! "

Etude du fond. Après la recherche du sens des mots et des phrases, que nous omettons pour abréger, on cherche le *sens général* du morceau pour le résumer. Deux fillettes du grand écrivain avaient écrit du couvent à leur père. Tout ingénuement elles lui avaient parlé des trois amours qui remplissaient leur cœur d'enfant : leur père, leurs classes, leur poupée, et s'excusaient auprès de lui de ne pouvoir lui dire des choses intéressantes.

Il répond qu'il est très intéressé de savoir tout cela. Et il utilise l'incident des poupées pour leur donner le plus gentiment du monde une délicieuse leçon de morale. Les mondains sont comme les poupées : ils n'embellissent que l'extérieur, c'est pourquoi ils ne s'améliorent jamais. Vous autres, comme de bonnes chrétiennes, embellissez votre intérieur, c'est là que réside la beauté, et c'est le Bon Dieu qui fera ce travail dans vos âmes.

Idée-maîtresse. La beauté d'une jeune fille n'est que le reflet extérieur de la beauté de son âme.

Plan. Veuillot est un classique. Même dans une lettre écrite à des fillettes, on est sûr de trouver l'ordre et l'unité. Son plan comprend une *introduction*, le *nœud*, la *conclusion*. Voici sa marche :

Dans *l'introduction* il exprime le plaisir et l'intérêt qu'il a éprouvés à lire leur lettre.

A l'un des faits mentionnés dans l'introduction, il relie l'idée-maîtresse, le sentiment qu'il veut inspirer : beaucoup de gens aimeraient bien pouvoir se faire travailler la tête comme les poupées. (En passant il met malicieusement à nu la vanité menteuse de ceux qui affectent d'être contents de leur beauté et qui intérieurement seraient disposés à faire réparer leur tête si c'était possible). Mais comme ce sont des gens qui mettent toute leur beauté dans *l'extérieur*, ii ne songeraient pas à embellir leur âme, et en conséquence leur travail serait inutile. Voilà donc une première manière de réparer sa tête, qui n'obtient pas de bons résultats : c'est celle des mondains. Voilà *la première partie* de sa lettre.

Dans la *deuxième partie*, il leur révèle une autre manière, celle-ci efficace, de se faire une belle tête. Il joue ici sur le mot tête en lui donnant, par métonymie, un sens figuré. C'est le moyen chrétien, qui forme *par l'intérieur*. Le Bon Dieu (il laisse à ses filles le plaisir de découvrir que c'est Lui) met dans l'âme, quand on lui confie le soin de la former, l'innocence, l'intelligence et la bonté. Et ces qualités rayonnent à l'extérieur pour transformer les traits et leur donner la vraie beauté.

Comme *conclusion*, il leur dit que c'est très bien d'envoyer les poupées sans esprit à la boutique du fabricant, mais que les petites têtes intelligentes doivent s'adresser au divin Artisan. Voici le plan synoptique.

- Introduction : Réjoui et intéressé de savoir
  - Leur amour du travail
  - Leur amour pour leur père
  - Le raccommodage de leur poupée
- Raccommodage des têtes
  - Pour les mondains
    - Par l'extérieur
      - Autre nez
      - Autre teint
      - Autre physionomie
    - Résultats
      - Vanité menteuse découverte
      - Travail toujours à recommencer
      - Sottise en permanence
  - Pour les chrétiens
    - Par l'intérieur
    - Résultats
      - Visage transformé
      - Innocence donne le teint
      - Intelligence donne l'éclat
      - Bonté donne l'attrait
      - Laideur disparaît
- Conclusion
  - Les poupées chez le fabricant de têtes
  - Les fillettes chez le fabricant de cervelles

Appréciation des idées. Les deux idées principales qui constituent le corps de cette lettre, se tiennent et se complètent ; la vérité de l'une se trouve justifiée par l'autre. Il est parfaitement exact que des gens qui ont des traits réguliers sont parfois très détestables et que des visages moins *jolis* sont plus *beaux*, à cause de la pureté et de la candeur du regard, des manières bienveillantes, et des reflets d'intelligence qui éclatent sur leur front, dans leur conversation, dans leurs actes. On voit même des personnes qui s'étudient à être bonnes afin d'être plus aimables. La vertu, comme le vice, imprime son cachet sur une physionomie. C'est une loi générale Le meilleur moyen d'être beau restera donc toujours de mettre la beauté à l'intérieur puisque le visage ne reflète que ce qu'il y a dans l'âme.

Etude de la forme. C'est une lettre : on doit par conséquent y trouver la causerie intime, familière, dans un style simple et clair. Aussi Veuillot a exprimé de fortes vérités dans un langage qui les met à la portée de toutes petites filles. Aucun mot n est abstrait ni difficile à comprendre. Les mots quelque peu rares sont immédiatement expliqués par un synonyme plus intuitif : " l'innocence *can-*

dide, *blanche*, qui est le plus beau teint ". Du reste tout est concret et intuitif : " là où s'épanouit la bonté....il n'y a plus ni gros nez, ni petits yeux, ni vilaines dents ; il n'y a plus de laideur...."

Le ton piquant qu'il mêle, tout le long de sa lettre, au ton enjoué, et le moyen intuitif qu'il soutient tout le temps en comparant la tête de la poupée qui n'a pas de cervelle, avec celle des mondains et celle des chrétiens, sont encore de nature à mettre la leçon à la portée des enfants et à la faire passer mieux en la présentant d'une manière vivante.

Dans l'agencement de ses idées, tout est également clair et simple. Pas de détails qui font sortir du sujet: on voit tout le temps dominer l'idée qu'il veut faire entrer dans l'esprit, et le sentiment qu'il veut éveiller dans l'âme.

Il est encore habile éducateur lorsqu'il promet l'adresse du fabricant de têtes sans le nommer. Il provoque le travail de réflexion en laissant découvrir le nom de Celui qui " retouche et raccommode les cervelles ".

Enfin il se montre délicat lorsqu'il donne une forte leçon sans reprocher ni accuser : la lettre des enfants ne demandait pas cela. Aussi il termine en les laissant à leur réflexion : " si toutefois vous en avez besoin...."

Note sur l'auteur. Journaliste catholique du 19ème siècle. Vrai fondateur du journalisme religieux. L'un des grands maîtres de la prose française de ce siècle. Ame d'apôtre, courage de soldat, cœur de fils pour sa Mère l'Eglise.

N. B. Naturellement on ne donne pas ces notes telles quelles aux élèves ; mais la maîtresse s'en sert pour les questionner et leur faire découvrir ce qu'elle a trouvé elle-même dans cette étude, ajoutant ce que les élèves ne peuvent découvrir.

Lecture expliquée au cours académique de l'Ecole normale. Au cours académique, on a cru pouvoir faire, de la lecture expliquée, un travail régulier d'un caractère spécial. Le travail porte sur une tragédie de Corneille (on a commencé par le Cid). Chaque jour de classe française, les élèves préparent l'analyse de 4 à 6 vers.

I. Dans chaque classe on explique les *mots* et les *phrases*, et on traduit oralement en prose les vers de la leçon.

2° Sur ce texte on fait des exercices de vocabulaire, d'étymologie, de famille de mots, de syntaxe, on cherche le sens propre et les divers sens figurés de ces mots, les faisant entrer à chaque fois dans une proposition appropriée. Au besoin on cherche l'explication historique du mot, et l'on compare le sens qu'il avait à cette époque avec celui qu'il conserve aujourd'hui.

3° On étudie également la *phrase* au point de vue du *style* : vigueur de l'expression, relief des mots, figures, variété du ton, qualités particulières de style qui s'y rencontrent.

II. A la fin de l'étude d'une SCÈNE ou d'un ACTE, 1° on exige l'énoncé de l'idée très générale de la scène ou de l'acte, et le résumé.

2° On *situe* cette scène ou cet acte dans le plan d'ensemble dont les élèves ont pris connaissance dès le commencement de l'année, connaissance qu'elles perfectionnent proportionnellement au progrès de leurs études littéraires. Dans ce travail de *situation*, on précise la place et l'importance que cette partie occupe dans l'évolution du drame.

3° On dresse le plan, en tableau synoptique quand c'est possible, de l'acte ou de la scène, en faisant ressortir l'enchaînement des pensées et des sentiments.

4° On apprécie la valeur des idées et la proportion des parties relativement au but poursuivi par l'auteur dans cette scène ou cet acte, et dans l'ensemble du drame.

5° On étudie la logique du caractère des personnages d'après la connaissance qu'on en a acquise dans les scènes précédentes,—et la valeur de ces caractères.

6° On tire une conclusion générale sur la qualité prédominante de la scène ou de l'acte.

7° On donne en devoir la traduction en prose soignée, devoir qui sera corrigé par la maîtresse et conservé dans un cahier spécial.

8° On mêle à ces exercices ceux de lecture expressive et de récitation dialoguée.

Modèle de preparation. Nous nous permettons de copier ici quelques extraits du cahier de préparation de la maîtresse de français du cours académique, pour donner une simple idée du travail que l'on peut faire conformément à la marche ci-dessus. C'est l'étude de la scène I du 2ème acte du Cid.

Explication des mots dans les deux premiers vers :

" Je l'avoue entre nous, mon sang un peu trop chaud
S'est trop ému d'un mot, et l'a porté trop haut ".

Avoue. Racine : ad-vocare. Langue savante : avocat, avoué ; formation populaire : avouer. *Sens propre* : reconnaître, confesser : une vieillesse avouée est moins vieille ; avouer une faute ; employé dans ce sens par l'auteur.—*Synonyme* : je l'admets.—*Divers sens* : ratifier, confirmer : j'avoue tout ce que vous avez fait ; reconnaître comme sien : avouer un ouvrage. *Antonyme* : nier, désavouer.

Famille de mots : avocat, avocasser, avocasserie, avocassier ;

avouer, avouable, inavouable, désavouer, aveu, désaveu;.....voix, vocable, vocation, vocaliser, convoquer.....

Sang. Racine lat. : sanguis. *Sens propre* : liquide rouge qui circule dans les veines pour porter la nourriture dans tout le système et entretenir la chaleur du corps. *Divers sens figurés* : vie : donner son sang pour la patrie ; descendance, extraction : être d'un sang illustre ; famille : être du même sang ; être énergique et courageux : avoir du sang dans les veines ; fouetter le sang : exciter quelqu'un ; avoir le sang chaud : être ardent (c'est le sens employé par l'auteur) ; la voix du sang : le cri de la nature.

Famille de mots : sanguin, sanguinaire, sanguinolent ; consanguin, consanguinité ; sanglant, ensanglanté.....

Chaud. Racine lat. : callidus. *Sens propre* : qui a, donne, ou conserve la chaleur : vin chaud, calorifère, vêtement chaud. *Sens figurés* : vif (employé par l'auteur) ; animé : chaude dispute ; exalté : tête chaude ; pleurer à chaudes larmes : pleurer abondamment.... *Antonyme* : froid. *Famille de mots* : chaudement, chaleur, échauffer, réchauffer, chaufferette.....; calorifère, caléfacteur, caléfaction....

Porter trop haut. Expression vieillie qui correspond à *prendre de trop haut* : traiter d'une façon méprisante et orgueilleuse ; sens figuré et familier.....
.....

Idée générale de la scène. Don Gormas refuse de réparer sa faute et fait preuve d'un orgueil méprisable.

Analyse de la scène. Dans cette scène, où le dialogue est pressé et énergique, on voit l'orgueil du comte passer graduellement par diverses étapes dans lesquelles se manifestent toutes ses nuances. Après avoir, dès le commencement, fait un hautain aveu de culpabilité (vers 1-2), il se persuade par sa propre obstination. Faisant fi (11) des raisons que lui apporte Don Arias (4-10), il s'autorise de ses mérites pour résister aux ordres du roi, et exalte ces mérites au point d'affirmer qu'en lui tranchant la tête, c'est sa propre couronne que le roi abattrait. Aussi est-on peu surpris de voir Arias, l'envoyé du roi, qui d'abord a essayé de l'ébranler par des raisons, par la considération qu'il doit au roi, finir par lui laisser entendre nettement qu'il perd la tête (33), et le persifler (9) discrètement sur ses lauriers, en lui prédisant qu'ils ne le préserveront pas de la foudre (allusion à la croyance des anciens que les lauriers préservaient de la foudre. *Horace*, V, 3).

Le comte le sent bien il rage contre son rival, Don Diègue, et finit dans une folle bravade, où l'on voit que l'orgueil a plus de place que le souci de l'honneur.

On peut ainsi classer les étapes de cet orgueil grandissant :

1° Aveu *hautain* (1-3).

2° *Entêtement* qui n'écoute aucune raison (4-11).

3° *Outrecuidance* qui pense plus de bien qu'il ne sied de soi-même (15-18).

4° *Arrogance* qui s'arroge des privilèges immérités (19-24).

5° *Importance* qui se figure être indispensable au monde (25-32).

6° *Infatuation*, orgueil qui confine à la folie (33-38).

7° *Aveuglement* ou aberration qui lui fait confondre l'orgueil avec l'honneur (43-46).

Plan. On ne peut faire un plan synoptique à cause de ce dialogue pressé où la riposte amène un courant parallèle de deux pensées qui vont se développant simultanément : Arias cherche à faire consentir le comte à une excuse en s'adressant successivement à sa raison, à ses devoirs envers le roi, puis lui montrant sa folie, le persiflant, le menaçant ; Don Gormas de son côté s'obstine en s'enfonçant graduellement dans son orgueil. Voici l'ordre dans lequel ces deux courants évoluent :

—Arias énumère les raisons qui engagent le comte à réparer sa faute (4-11), et lui reproche son obstination (12-14).

—Le comte contrebalance par l'énumération de ses mérites (15-18).

—Arias reproche au comte sa *présomption* (19-23), présomption qui escompte ses mérites pour s'y appuyer plus que de raison.

Le comte exhibe son *arrogance* (24-32).

Arias lui reproche de perdre la raison (33-34).

Le comte *s'entête* davantage dans son infatuation (34-38).

Arias l'abandonne à son aveuglement et lui prédit le châtiment (38-41).

Le comte riposte par une *bravade* (41), une *imprécation* (42), et se fait une vertu de son orgueil (43-46).

Etude de la forme. *Sur les deux premiers vers* : ils sont imagés; c'est-à-dire qu'ils peignent à l'imagination tout en parlant à l'esprit : ils font voir et comprendre. Cette image résulte de l'emploi de la *métaphore* et de la *prosopopée* : la métaphore substitue au mot abstrait le terme concret (*sang* pour ardeur) ; et la prosoposée (le sang qui "*s'est ému* et l'a *porté trop haut*") en prêtant la vie aux choses inanimées, traduit la chaleur, le sentiment qui anime le personnage.

. . . . . .

Pour toute la scène : Dans toute cette scène Corneille fait preuve d'une merveilleuse connaissance de sa langue et des nuances qui expriment les phases graduées de la passion. Il peint aussi admirablement et avec suite cet orgueil castillan qui est l'un des deux éléments essentiels de l'intrigue dans cette pièce . . . .

Appréciation des idées. Corneille peint le Castillan tel qu'il est, non l'homme d'honneur tel qu'il doit être. Dans la bouche du comte on trouve plusieurs affirmations fausses et même immorales, et l'attitude qu'il prend est intenable pour un homme de bon sens et de vrai honneur. C'est l'honneur payen. La véritable fierté, inspirée par l'honneur chrétien, ne plie pas devant une force qui doit diminuer la dignité, mais elle s'incline devant la grandeur morale de l'autorité, de la raison ou de la conscience, et se grandit en reconnaissant sa faute et la réparant. Peu d'hommes ont assez de grandeur d'âme pour se dominer eux-mêmes au point de reconnaître qu'ils se sont trompés. Ne vouloir ni avouer ni réparer sa faute est une bêtise et un acte de faiblesse. La grandeur d'âme s'inspire de la raison, de la conscience, non de la passion.

Traduction. Comte. Soit : ma réplique a outrepassé l'affront. J'ai été excessif ; mon tempérament s'est manifesté trop vif. Mais le coup est fait et il est irréparable.

Arias. Calmez cette belle ardeur devant la volonté du roi. Il a pris la chose à cœur et c'est en roi qu'il vous fera sentir sa juste colère. Aucune raison plausible n'atténue votre faute. La dignité de la victime, la gravité du délit, exigent que vous fassiez des réparations au-dessus de l'ordinaire.

C. Le roi peut me punir comme il l'entendra.

A. Vous aggravez votre faute par votre obstination ; le roi est irrité, mais ne vous a pas retiré sa faveur, et vous pouvez encore l'apaiser. Mais que pouvez-vous espérer si vous résistez à ses volontés formelles ?

C. Monsieur, l'estime qu'on me doit ne peut être mise en balance avec un refus qui, après tout, n'est pas un crime. Crime s'il y a, l'éclat de mes mérites doit le faire oublier.

A. L'éclat et la grandeur des services rendus par un sujet ne lui donnent jamais le droit de se montrer exigeant envers son prince. C'est un strict devoir que de bien servir son roi : la trop haute opinion que vous avez de vous-même vous fait oublier une chose si élémentaire, et cette présomption vous perdra.

C. L'événement prouvera si vous êtes bon prophète.

A. On ne brave pas impunément l'autorité de son souverain.

C. Ce n'est pas dans l'espace d'un jour que peut se perdre Don Gormas. Que le prince déploie contre moi sa puissance royale, son royaume croulera sous le poids de ma chute.

A. Est-ce là la crainte que vous inspire l'autorité suprême.....

C. D'un prince dont je suis le soutien ; que ma tête tombe et avec elle tombera sa couronne. Ma vie l'intéresse à ce point.

A. La passion vous trouble. Ecoutez un sage avis.

C. Je n'en ai que faire.

A. A votre aise. Mais enfin, il me faut rapporter une réponse ; que sera-t-elle ?

C. Que Don Gormas refuse de se déshonorer.

A. Vous savez que les rois ne discutent pas leurs ordres.

C. Monsieur, ma résolution est prise. Adieu.

A. Adieu, donc, puisque vous le voulez. Les lauriers, pour une fois, n'auront pas préservé de la foudre.

C. Je ne la crains pas.

A. Elle tombera tout de même.

C. Et Don Diègue sera content. Les menaces n'effraient point qui a bravé la mort. Que m'importent les disgrâces ? Mieux vaut l'infortune que la honte.

Situation. Dans le premier acte l'intrigue a été nouée : l'amour mutuel de Rodrigue et de Chimène est en train de s'éterniser dans un mariage, lorsqu'un soufflet du Comte Gormas, père de Chimène, appliqué sur la joue de Don Diègue, père de Rodrigue, fait évanouir le rêve des deux amants : Rodrigue a résolu de sacrifier son amour pour venger l'honneur de son père.

On est rendu à ce point quand le roi, informé de l'incident malheureux, envoie un officier de sa cour, Don Arias, pour amener le comte Gormas à réparer sa faute. C'est par là que s'ouvre le deuxième acte. Toute cette scène première sert à mettre en relief la sotte arrogance de Don Gormas et dispose l'assistance à porter encore plus de sympathie à Rodrigue, déjà intéressant par le sacrifice qu'il a fait de son amour, par sa piété filiale et par son dévouement à l'honneur de sa famille. Si on a déploré la rupture entre les deux familles, on sera bien aise maintenant de voir appliquer au présomptueux qui l'a provoquée, le châtiment que mérite son orgueilleux entêtement. Il fallait cette scène pour ne pas exposer le parterre à prendre Don Gormas en pitié et à diminuer d'autant l'intérêt qu'il faut accumuler autour de la personne du héros de la pièce, Rodrigue.

Importance des exercices spéciaux de lecture expliquée. Nous avons insisté longuement sur les exercices spéciaux de lecture expliquée, à cause de l'importance pratique qu'ils prennent dans un travail de formation. Ces exercices peuvent être commencés de bonne heure, et ils sont possibles à tous les cours pourvu qu'ils soient gradués et appropriés au degré de développement des élèves. Voici les résultats sensibles que nous avons constatés.

1° Les élèves s'habituent à distinguer dans un morceau de lecture, une leçon, une conférence, *ce qui est principal* et *ce qui*

est accessoire, et à *attribuer* à chaque partie *l'importance relative* qui lui convient. On sait combien les élèves, surtout des basses classes, ont une tendance à s'attacher en tout aux détails secondaires plutôt qu'à l'essentiel et au caractère des choses.

La lecture expliquée, qui analyse les idées, les coordonne et leur assigne la place qui leur convient dans leurs relations avec les autres et dans leurs rapports avec l'idée générale à laquelle toutes les autres sont soumises, contribue directement à corriger cette disposition qui n'est que le résultat d'un manque de culture. Elle transporte dans le domaine des idées le travail d'observation que l'on demande dans les choses du monde extérieur (76).

2° Ces exercices ont *le plus heureux effet* sur l'esprit des élèves-institutrices pour *l'étude de leurs matières* et *la préparation des classes*. En effet, soit que l'on étudie pour soi-même ou que l'on prépare un travail pour l'enseignement des autres, il faut une méthode ; et il n'y a pas de méthode où l'on ne sait analyser, classer, coordonner, saisir l'essentiel, et démêler dans les détails ceux qui donnent du caractère et ceux qui ne conduisent pas au but désiré. Aussi, voyons-nous les tableaux synoptiques prendre, naturellement et sans effort, dans les classes et jusqu'à l'école d'application, une place et une importance que nous n'aurions jamais pu soupçonner avant d'avoir introduit ce système.

3° Comme autre conséquence, les élèves-institutrices peuvent *suivre avec profit les conférences* qui leur sont données sur des sujets variés au cours de l'année scolaire, pourvu que ces conférences soient faites d'après un plan méthodique qui révèle un enchaînement,—*prendre des notes*, et *reproduire en tableau synoptique*, et dans leur ordre, les idées exposées dans ces conférences. On en peut même faire l'objet d'un exercice d'élocution en classe.

Ajoutons que, d'après nous, il sera peu utile de créer des *bibliothèques scolaires* à la disposition des institutrices, si elles n'ont pas l'habitude d'analyser un texte pour suivre la pensée de l'auteur dans ses développements, son enchaînement, la disposi-

tion des parties, l'importance relative de chacune d'elles. A moins, en effet, d'être exercées à un travail de ce genre, les élèves sortant de l'école primaire se perdent dans les détails que leur offrent les pages d'un livre qui traite une question en de longs développements.

ARTICLE II

L'écriture.

238.—But de l'enseignement de l'écriture. L'enseignement de l'écriture à l'école primaire a pour but de rendre l'enfant capable de tracer *bien* et *vite* les lettres ou signes conventionnels de la pensée.

239.—Importance de l'écriture. L'importance de l'écriture se déduit a) de sa valeur éducative, b) des services qu'elle nous rend.

a) Une écriture appliquée *cultive* le sens de la vue, l'habileté des doigts, le sentiment du beau, le goût de l'ordre et de la régularité.

b) Les *services* qu'elle nous rend sont incalculables : elle supplée au défaut de la mémoire et facilite le travail méthodique de réflexion ; elle permet aussi les relations avec les absents et le contrôle de l'administration des affaires.

Aussi ne doit-on pas tarder à l'enseigner aux enfants le plus tôt possible, vu le peu de temps que plusieurs d'entre eux consacrent à l'école.

240.—Quand commencer l'enseignement de l'écriture. L'écriture commence à s'enseigner *avec la lecture* : toute lettre enseignée est écrite au tableau noir, puis sur l'ardoise, ou mieux, sur le papier avec un crayon tendre, avant d'être lue (225 et 229, 3°).

L'institutrice doit donc répudier absolument la vieille pratique de faire faire de longs exercices préparatoires d'écriture : *barres, bâtons, droites, courbes*, etc. Il faut demander à l'élève d'imiter, de reproduire tout caractère, tout mot qu'on lui enseigne, et ne pas s'effrayer de ce que les premières imitations sont malhabiles. Ce n'est pas à l'élégance qu'il faut viser tout d'abord.

Outre ces exercices qui accompagnent l'enseignement de la lecture, il faut faire les exercices de *calligraphie*, ou d'écriture appliquée, dont il est question dans les numéros suivants. L'ardoise est prohibée pour ces exercices.

241.—Direction générale. Les règles relatives à l'enseignement de l'écriture se rapportent 1° au *type d'écriture* adopté, 2° à la *tenue de l'élève* pendant cet exercice, 3° à la *coopération de l'institutrice*, 4° au *programme* à suivre, 5° au *temps* favorable à cet exercice, 6° aux *autres écritures* qui se font en dehors des exercices spéciaux (écriture courante).

1° *Le type d'écriture.* Le meilleur type d'écriture à enseigner est, pour une institutrice, celui qu'elle peut enseigner elle-même avec fruit. Laissant donc de côté les discussions théoriques sur la *valeur intrinsèque* de la française, de l'anglaise, de la belge, de la coulée, de la droite ou ronde cursive, l'institutrice adoptera celle qui lui est familière et dont elle possède bien la théorie et la pratique (1), et elle gardera ce type pour toutes les classes. Elle ne changera pas toutefois le type suivi dans son école.

2° *La tenue.* L'élève doit avoir un *siège* et un *pupitre* proportionnés à sa taille et prendre une *posture droite et naturelle* qui permette le libre jeu des organes respiratoires et de la main qui écrit. C'est une question d'hygiène et une condition de bonne écriture. La plume est tenue entre les trois premiers doigts, sans raideur, sans relever l'index, et posée d'aplomb sur le cahier placé droit ou légèrement incliné à gauche, suivant le type d'écriture admis.

Toutes ces précautions qui contiennent les principes fondamentaux de l'enseignement d'une bonne écriture, doivent être observées soigneusement *dès les premiers exercices*. C'est une condition essentielle de succès.

4° *La part de la maîtresse.* En écriture comme en toute

(1) " On discute depuis longtemps les avantages de l'écriture droite sur l'écriture penchée, sans aboutir à prouver la supériorité de l'une sur l'autre ". Haustrate et Labeau, *ouv. cité*, p. 247.

autre matière d'enseignement, la maîtresse doit amener les élèves à bien écrire, non par de longs préceptes, mais par une *pratique intelligente* qu'elle provoque et dirige. Aussi la maîtresse doit s'abstenir des longues théories et faire pratiquer plutôt, en les inculquant, les règles d'une bonne écriture. Voici deux règles à observer.

a) La théorie se donne dans des *exercices pratiques*, surtout dans la correction individuelle, en signalant la tenue, et la correction simultanée au tableau noir, pour faire rectifier certaines formes.

b) Tout en laissant les modèles sous les yeux, il ne faut pas viser à les faire copier servilement sans provoquer l'initiative personnelle. L'élève doit regarder le modèle pour le *voir*, puis l'image étant dans son imagination, il s'efforcera de la reproduire par son propre travail. Cet exercice répété plusieurs fois, est très efficace. L'écriture n'est pas un décalque machinal, mais un intelligent travail d'imitation dans lequel la personnalité de l'élève doit trouver à se développer et à s'affirmer (1).

4° *Le programme.* Le programme du Conseil de l'Instruction publique exige des *explications orales* graduées, au tableau noir, et des *cahiers avec modèles mobiles*, portant des numéros qui correspondent à chaque année du cours.

Les explications orales portent sur les formes radicales et leurs dérivés pour les *deux premières années* ;—sur l'étude spéciale des majuscules en *troisième année* : on emploie alternativement le papier libre avec les modèles mobiles, et on initie aux cahiers de devoirs journaliers. En 4ème année, on demande des "exercices particuliers pour le développement du mouvement de la main et la formation d'une écriture courante et rapide", et le cahier de devoirs journaliers. Il faut alors combattre la tendance aux fioritures dans lesquelles les personnes sans goût font con-

(1) "On n'écrit pas seulement avec ses doigts...on écrit avec ses yeux d'abord, puis avec son âge, avec sa santé, avec son caractère, avec son humeur d'aujourd'hui ou avec son humeur de tous les jours....avec son imagination, avec sa tête". E. Legouvé : *Nos filles et nos fils*, p. 54.

sister les beautés de l'écriture. La régularité, la simplicité, la proportion, la mesure, sont toujours les caractères du beau.

Les *années suivantes* on a les modèles mobiles, le papier libre et les cahiers de devoirs journaliers.

5° *Le temps.* On fera bien de choisir pour l'exercice de calligraphie un temps où les élèves ne sont pas énervés par un excès de fatigue ou de jeu, comme à la suite immédiate des récréations, parce qu'alors les mouvements de la main se contrôlent difficilement. Il semble que la demi-heure qui termine la classe du matin est la plus favorable : la lumière est dans son plein, et cet exercice, qui ne demande pas une trop grande tension d'esprit, est de nature à reposer, tout en favorisant le maintien de la discipline toujours plus difficile à la fin d'une classe.

6° *Les autres exercices d'écriture.* Il ne faut pas se borner à fair écrire les élèves seulement pendant la leçon d'écriture. Il leur importe d'écrire souvent pour arriver à écrire rapidement, sans toutefois se presser. Les devoirs en classe et à domicile réclament l'écriture. L'enfant abandonné à lui-même et voulant expédier rapidement une besogne qui souvent lui pèse, néglige alors d'appliquer les directions qu'il a reçues en classe. Il faut faire ici comme pour le langage et la grammaire : exiger que l'on apporte hors de la classe la perfection ou tout au moins l'application dont on a fait preuve quand on était surveillé. Tout ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait.

242.—Leçon d'écriture. I. *Lecture par les élèves* des lettres ou des mots qu'ils doivent copier, et explication. Il ne faut ni écrire ni lire rien qui ne soit pas compréhensible à l'esprit.

II. *Exposition méthodique et raisonnée*, au tableau noir, des principes qui vont être appliqués dans la leçon, surtout de ceux dont l'observation est le plus fréquemment négligée. Ces principes sont ceux qui ont rapport aux *formes* : radicales ou dérivées, aux *pleins* et aux *déliés*, à *l'écartement* des lettres, à leur *pente*, leur *hauteur*. Rappel par questions des principes relatifs à la *tenue* du corps, du cahier, de la plume.

III. *Applications par les élèves.* Ces applications peuvent parfois se faire d'abord au tableau par quelques élèves avant le travail individuel sur le cahier.

IV. *Correction. Individuelle* d'abord. La maîtresse circule entre les pupitres, et, avec le concours de l'élève, découvre les défauts pour les faire corriger. La correction *collective* suit la première à la fin de la classe.

N. B. Cette marche ne peut pas toujours être suivie dans tous ses détails: il faut l'approprier au degré d'avancement et aux nécessités du moment.

ARTICLE III

Le vocabulaire.

243.—But des exercices de vocabulaire. Les exercices de vocabulaire ont pour but immédiat d'augmenter le nombre de *mots* dont l'enfant se servira pour exprimer sa propre pensée ou qui lui serviront à comprendre la pensée des autres.

Faire apprendre des mots aux enfants n'est utile à leur formation qu'aux conditions suivantes: a) que ces mots leur *révèlent des idées*, c'est-à-dire qu'ils en saisissent le sens, soit pour exprimer eux-mêmes l'idée dont ce mot est le signe, soit pour comprendre la pensée d'un autre ; b) qu'ils *sachent utiliser ces mots* dans des phrases de leur invention. Voilà pourquoi les exercices de vocabulaire ne doivent jamais être séparés des exercices de langage ou de composition.

244.—Importance du vocabulaire. L'importance du vocabulaire vient de ce que la parole est le moyen de communication ordinaire des âmes entre elles, le signe habituel de la pensée humaine. A quoi servirait-il d'avoir des pensées si on n'avait des mots pour les exprimer ? Et de quelle utilité nous serait-il d'entendre la parole d'un homme d'esprit, si les mots qu'il emploie ne révèlent pas le sens qu'il leur donne pour porter sa pensée ? Aussi étendre le vocabulaire de l'enfant c'est étendre son horizon intellectuel.

La nécessité de l'étude du vocabulaire s'impose tout particulièrement dans les écoles canadiennes-françaises, et cela pour deux raisons : 1° parce qu'il est admis que notre vocabulaire est très pauvre : nos expressions peu nombreuses sont aussi peu variées, imprécises, souvent impropres, et rendent peu les nuances de la pensée (1).

2° Parce que notre langage est chargé d'expressions archaïques, d'anglicismes, de tournures défectueuses, dont il importe de le débarrasser pour assurer à notre langue, avec sa survivance, l'influence qu'elle doit exercer au service de notre foi et de notre idéal.

245.—Direction générale. I. *Le mot n'a aucune valeur par lui-même*, il n'est que le signe d'une idée, d'une connaissance. Ce principe fondamental doit dominer tout enseignement systématique du vocabulaire.

Il ne faudra donc jamais séparer le mot de la chose signifiée, en d'autres termes il faut que, chez les enfants, la connaissance *précède* le mot, autant que la chose est possible, et chez tous, l'accompagne. C'est pourquoi il faut aller *de la chose à l'idée*, puis de *l'idée au mot* qui la représente. La chose, l'idée, le mot : voilà qui ne doit jamais se séparer dans l'enseignement.

II. *L'étude du vocabulaire doit être proportionnée au degré d'avancement et aux exigences locales de l'élève.* C'est l'application du 2ème principe général de l'enseignement rationnel. On ne peut enseigner que ce que l'enfant est susceptible de comprendre ; d'autre part, il faut viser à lui faire acquérir tout d'abord les idées et les mots qui lui sont les plus nécessaires, les termes courants de la vie qui l'entoure. Les autres viendront

---

(1) Les Français qui nous viennent de France sont frappés de cette pénurie de mots dont souffre notre langage,—ce que, du reste, nous avons observé avant eux. Mais il ne faut pas croire que ce dénuement est le lot exclusif du Canadien. Dans son étude sur "L'enseignement de la langue française", Ferdinand Brunot, professeur à l'Université de Paris, se plaint d'un état de choses analogue chez le peuple français. " Les *machin* et les *chose*, dit-il, par lesquels tant de gens remplacent les termes exacts, viennent non seulement de la paresse, d'un refus de l'effort nécessaire pour trouver des termes justes, mais surtout d'une ignorance inévitable et invincible ". Il cite l'exemple d'une femme de quarante ans qui " après vingt années de vie à Paris, sachant du reste lire et écrire couramment, ne comprend en aucune façon ce que veulent dire : *rumeur*, *brouhaha*, *clapoter*, *haleter*. *L'horizon* signifie pour elle : *loin*, *bien loin* ; *cité* n'a pas d'autre sens que *groupe de maisons* ". Il cite le cas d'une " élève de lycée qui parlait récemment des *horizons funèbres de* Bossuet ". C'est à donner des points aux Canadiens !

ensuite autant qu'il sera nécessaire pour développer son esprit. Dans les exercices qui seront indiqués plus loin, l'institutrice aura donc soin d'utiliser seulement ceux qui ont quelque valeur pour les enfants de sa classe.

III. *Les exercices de vocabulaire ne doivent pas constituer des exercices isolés.* Cette règle comporte deux choses, à savoir : 1° l'enseignement du vocabulaire est plutôt *occasionnel* que *systématique* (179, 180) ; il se donne à l'occasion de toutes les leçons, surtout des leçons de choses, des lectures et des causeries, des exercices de grammaire et de composition ; 2° lorsque certains exercices, comme ceux d'analogie, arrêtent plus longtemps l'attention de l'élève sur la recherche et la formation des mots, il faut éviter d'en faire un exercice machinal, une nomenclature pour la mémoire ; mais on doit, à chaque fois, faire encadrer dans une phrase le mot trouvé ou le mot pris en ses divers sens. En l'employant à propos, l'élève prouvera qu'il en a l'intelligence.

Tous ces exercices de vocabulaire, de grammaire, d'analyse, etc., ne sont pas en effet des exercices qui se suffisent et se bornent à eux-mêmes : ils ont pour but ultime d'habituer l'enfant à penser et à s'exprimer. L'enseignement de la langue ne consiste pas à ouvrir successivement différents tiroirs : tiroir des mots, tiroir de la grammaire, tiroir du style : c'est un seul et unique enseignement qui porte sur des éléments différents, lesquels s'unissent et se complètent dans un même tout : la langue française.

246.—Exercices pratiques. D'après les directions qui viennent d'être données, les exercices de vocabulaire comprennent trois opérations théoriquement distinctes, mais qui ne se séparent jamais en pratique, parce qu'elles ne sont que les trois étapes par lesquelles l'enfant passe pour arriver à exprimer des pensées. Ces opérations sont la *recherche* des mots, *l'explication du sens* des mots, *l'utilisation* de ces mots dans le langage.

247.—Mots à rechercher. On ne peut viser à faire apprendre à l'enfant les trente et quelques mille mots du dictionnaire, il faut limiter cette connaissance aux mots les plus usuels. Ces mots seront 1° des *mots isolés* pour désigner les

noms des objets à sa portée, les *qualités* qu'il constate dans ces objets familiers, les *actions* qu'il exécute ou voit exécuter autour de lui, et les *manières différentes* dont sont exécutées ces actions : *noms, verbes, mots de modification* (adjectifs ou adverbes), et portant sur des choses qui lui sont familières : tell est la première série de mots qu'il faut faire apprendre à l'enfant.

2° A mesure que son esprit se développe et que s'élargit le champ de ses idées et du vocabulaire qui les représente, on fait découvrir des mots nouveaux, en les groupant par *l'analogie* qui unit entre eux les *objets* ou *les mots*.

En effet a) les *choses*, *qualités* ou *actions* ont entre elles des rapports soit *naturels* : rapports des parties au tout ; soit *logiques* : rapports d'effet à cause, d'espèce à genre ; rapports déterminés par l'association des idées.

D'autre part, b) les *mots* ont entre eux une analogie déterminée soit par leurs *fonctions grammaticales* : sujet, verbe, complément ; soit par leur *nature* : nom, adjectif, verbe, etc ; leur *degré d'abstraction* : le concret et l'abstrait, le particulier et le général ; soit par leur *sens* : synonymes, opposition ou contraste, gradation ; soit encore par leur *origine* : dérivés, composés, juxtaposés ; par les *nuances du sens* : propre, étendu, figuré.

248.—Moyens de rechercher les mots isolés. Cette recherche se fait au début par *l'intuition* qui va de l'objet à l'idée et de l'idée au mot. La maîtresse doit en effet avoir pour règle de suivre, avec les petits, les procédés qui leur ont servi jusque là pour acquérir leurs premières connaissances. L'enfant, sur son "premier banc d'école" (1), entendit exprimer le nom des *choses* et des *actions* à sa portée, puis des *modifications* et des *relations* des unes et des autres, puis il questionna lui-même et forma ainsi son vocabulaire. L'institutrice doit continuer ce procédé en le systématisant, c'est-à-dire, par un travail méthodique d'observation.

L'intuition se fait d'après les moyens signalés au 3ème principe général de la méthodologie. En dehors des objets en nature

---

(1) " Le premier banc d'école d'un petit enfant, c'est le bras de sa mère ". Mgr Berteaud, évêque de Tulle.

que l'on peut montrer aux enfants en leur fournissant les noms, on peut aujourd'hui se procurer facilement des cartes ou recueils de gravures, représentant les objets les plus usuels avec l'indication du nom français correspondant (1).

L'explication des mots en *lecture* est une autre source de formation du vocabulaire. Aucun mot nouveau ne doit être enseigné aux enfants sans être expliqué, aucun mot rencontré au cours de la lecture ne doit rester incompris.

Les élèves plus avancés se serviront en outre du *dictionnaire*. Les gravures si nombreuses du dictionnaire leur fourniront un moyen facile d'enrichir leur vocabulaire. Mais il faut éviter soigneusement de faire de ces recherches une étude de nomenclature.

249.—Moyens de rechercher les mots groupés par l'analogie des choses. A l'occasion de la lecture, des leçons de choses, spécialement de la grammaire et de la composition, on exercera l'enfant à trouver des mots pour exprimer les relations des choses entre elles : 1° nommer les *parties* d'un *tout* connu des enfants.

Par exemple, les parties de la maison : *cave*, *grenier*, *étage*, *plafond*, *parquet*....; les parties d'un escalier : les *marches*, la *rampe* ; d'une porte, d'une fenêtre, d'une charrue, etc. Réciproquement on peut nommer une partie et demander à quel tout elle appartient.

2° Rapports entre *l'auteur* et *l'action*, et inversement.

Exemples : comment nommer le mouvement caractéristique de l'oiseau : *voler*;—de la souris : *trottiner* ;—du serpent : *ramper* ;—du drapeau : *flotter*, etc. On peut faire ce travail en classe ou le donner en devoir, en mettant seulement le nom et laissant un tiret à remplacer par le verbe : *l'oiseau*—, *le drapeau*—, ou inversement en mettant le verbe et demandant de remplacer le tiret par un nom :—*roule*,—*oscille*....

3° Rapports *d'effet* à *cause* et inversement.

Exemples : nommer celui qui fait métier de construire des mai-

(1) Nous signalons spécialement les collections de l'abbé Blanchard, qui ne seraient pas moins utiles à l'instiutrice qu'à l'élève pour trouver le nom français usuel d'une quantité de choses qu'on ne peut nommer ou dont on ne connaît que le nom anglais.

sons,—de travailler la pierre,—d'abattre des arbres,—qui a l'habitude d'aller à cheval,—d'aller à pied ;—le son émis par le rossignol : *chante*, *module* ; le bruit causé par le ruisseau : *murmure* ;—par le feu : *pétille* ; par la fusillade : *crépite* ;—par la foudre : *gronde*, *éclate* ;—le vent dans le feuillage : *soupire*, *chante*, *pleure*, *jase*....

4° Trouver des mots pour aller de *l'espèce* au *genre*, ou inversement.

Cet exercice est excellent parce que, outre le vocabulaire qu'il fournit, il ouvre l'esprit à l'abstraction et à la généralisation (51,54) : il n'y a de cultivés que les esprits qui savent généraliser. Exemples : trouver un nom qui convienne à la fois : au blé, au seigle, à l'avoine : *céréales* ;—aux arbres, aux arbustes, aux légumes : *végétaux*, etc. Suivant ce qui a été dit au numéro de la généralisation (54), il faut exercer les enfants à trouver ce qu'il y a de commun entre des choses diverses pour les réunir sous un même vocable, en généralisant graduellement, et les habituer à classer les objets à leur portée : les *meubles* de l'école ; les *instruments*, les *outils*, les *appareils* ; les *éléments* nécessaires à la vie : feu, air, lumière, nourriture.

5° Trouver des mots en utilisant *l'association des idées*. Les idées ou images sensibles sont associées entre elles par des rapports qui les éveillent successivement dans la mémoire quand le souvenir de l'une revient à l'esprit (91). Le temps et le lieu qui groupent plusieurs choses constituent les rapports accidentels ; les relations d'auteur à œuvre, de cause à effet, de principe à conséquence, de fin à moyen, constituent les rapports logiques.

L'institutrice trouvera dans cette loi d'association qui unit les connaissances dans l'esprit, un bon moyen de culture de l'intelligence en même temps que de formation de vocabulaire, pour faire exprimer chacune des idées qui surgissent spontanément dans l'esprit quand l'une d'elles est évoquée.

Exemples : a) *Rapports de temps* : ce que rappelle l'hiver : la *neige sur la terre*, *la glace sur la rivière*, *le givre sur les branches*, *les arbres dénudés*, *le froid intense*, *les gais traîneaux*, *les longues soirées*, *etc.*

b) *Rapports de lieux* : ce que l'on voit dans la forêt · dans les champs à l'époque de la moisson ; que rappellent l'église paroissiale, la maison paternelle, l'école, la mer. . . . .

c) *Rapports naturels et logiques* : idées se rapportant au mot boulanger : *pain*, *farine*, *blé*, *moulin*, *récolte*, *laboureur*, etc ; au souvenir de l'eau : *la source*, *le fleuve*, *la mer*, *la pluie*, *les orages*, *la rosée* ;

donner une qualité abstraite convenant à un objet déterminé : au mot plomb correspond l'idée de *lourdeur* ; au mot rose, l'idée de *beauté ;* au mot ange : la *pureté* ; au renard : la *ruse.* (1)

Ces exercices cultivent la mémoire, l'imagination, l'intelligence et forcent à trouver les mots pour exprimer les idées et sentiments que les souvenirs évoquent dans l'esprit. Ils sont de puissants auxiliaires de la composition. La maîtresse habituera graduellement les élèves à sortir de la simple énumation matérielle pour s'élever à des considérations d'ordre intellectuel, moral, même social. Ainsi pendant qu'un élève peu avancé, à qui l'on demande ce que lui rappelle le pain, parlera de farine, de boulanger, de moulin, un autre plus développé sera amené à parler de son rôle et de son utilité, du travail de tous les métiers qui concourent à la production du pain : le défricheur, le laboureur, l'industriel qui a fabriqué la charrue, les moulanges, etc ; il se rappellera le pain eucharistique, etc.

C'est là, dira-t-on, un travail d'idées. Exactemement ; mais *la formation du vocabulaire a pour but de donner des idées et des mots pour les exprimer* (2).

250.—Moyens d'enrichir le vocabulaire par l'analogie des mots. Si les choses connues se tiennent par des liens qui en éveillent successivement le souvenir dans l'esprit, les mots eux-mêmes ont entre eux des analogies qui favorisent leur découverte à l'esprit travailleur de l'élève. Nous allons voir quelques exercices pratiques en suivant l'ordre de ces analogies énumérées au no 247, b).

---

(1) Certaines grammaires fournissent des exercices de ce genre. Nous recommandons entre autres la grammaire de " L'Ecole libre ", en France, éditée par Emmanuel Vitte, et la " Nouvelle méthode de langue française d'après Brunot et Bony," édition canadienne par MM. Magnan et Tremblay. Mais l'institutrice, même celle qui n'a pas ces modèles dans les livres, doit avoir l'esprit formé à l'usage de ces divers exercices dans l'enseignement de toute branche du français.

(2) Si l'on veut comprendre la richesse de cette veine lorsqu'elle est bien exploitée, on n'a qu'à lire, dans le *Chez Nous* de M. Rivard, " *l'heure des vaches* ", " *le poêle*", et dans les *Rapaillages* de M. l'abbé Groulx : " *les adieux à la Grise* ", " *quand nous marchions au catéchisme*". Nous ne citons de chacun que ces deux nouvelles, sachant bien que, les ayant lues, on ne s'arrêtera pas avant d'avoir parcouru le volume en entier.

I. Recherche des mots d'après leurs fonctions grammaticales et leur nature. Etant donné l'un des trois éléments de la proposition : sujet, verbe, attribut ou complément, faire trouver les autres ou les faire multiplier.

Exemples : *Le laboureur.....laboure sa terre au printemps, l'engraisse, l'ensemence, la herse, la roule ; la sarcle—en été ; la moissonne,—à l'automne.*—Au sujet *laboureur* faire ajouter une épithète : *vigilant* ou *négligent*, et faire trouver les mots qui conviendront pour s'adapter à la phrase. Donner un mot qui servira de complément à diverses propositions, par exemple le mot *étude* : *le bon écolier aime* l'étude *; le maître recommande* l'étude ; *le paresseux déteste* l'étude. Trouver plusieurs verbes exprimant le mouvement, le repos ; se rapportant au chant, à la parole ; plusieurs noms exprimant des vertus, des vices ; plusieurs adjectifs exprimant la forme, la couleur, les défauts, etc.

II. *Recherche des mots d'après leur degré d'abstraction.* Etant donné un mot concret, faire trouver le mot abstrait et faire varier la phrase en conséquence.

Exemple : *l'animal cruel : la cruauté de l'animal ; l'homme probe: la probité de l'homme ; l'enfant est insouciant : l'enfance est insouciante.* Inversement : *il ne suffit pas de louer la vertu. il faut la pratiquer : il ne suffit pas de louer les actes vertueux* ...

III. Recherche des mots d'après l'analogie du sens. 1° *Synonymes* : l'exercice des synonymes est bien connu dans les écoles, nous serions tenté de dire *trop connu*, parce qu'on en abuse souvent, pour expliquer un mot incompris par un synonyme aussi incompris,—et aussi parce qu'un usage imprudent peut faire croire aux élèves que tous ces synonymes ont la même valeur absolue, et les ancrer ainsi dans l'habitude de l'à peu près. A proprement parler, il n'y a pas de synonymes en français, parce que chaque mot a une nuance particulière ; et on appelle synonymes ceux qui ont approximativement ou à peu près le même sens. Si donc on donne des synonymes aux élèves pour enrichir leur vocabulaire, il faut en même temps les former à la propriété des termes en faisant saisir la nuance et en les faisant entrer dans une phrase de leur composition. Dans les lectures expliquées on aura soin de faire trouver la raison pour laquelle tel terme est employé plutôt que tel autre.

Siège et *chaise* sont synonymes, mais le premier a un sens plus général. *Traitement*, *salaire*, *honoraires*, *gages* sont synonymes, mais on ne dira pas le *traitement* ou *salaire* du médecin, ni les *honoraires* de l'ouvrier, ni les *gages* du fonctionnaire. De même pour *rapidité*, *célérité*, *promptitude*, *vitesse* : on dira bien la *rapidité* de la pensée, du temps, on ne parlera pas de la *vitesse* de la vie, etc. On ne peut sans doute enseigner toutes ces nuances à l'école primaire, mais on peut bien s'abstenir de faire donner aux enfants comme équivalents des mots qui ne le sont pas, et leur faire comprendre la nuance des synonymes qui sont à leur portée.

2° *Opposition ou contraste.*

Exemples : faire chercher les contraires de *santé* : *maladie* ; *économie* : *prodigalité* ; *paresse* : *activité* ; *sincérité* : *dissimulation* ; *souvenir* : *oubli*.

3° *Gradation* ascendante ou descendante pour exprimer certaines idées familières aux élèves qui ont déjà quelque avancement.

Exemples : pour exprimer les *degrés de souffrance* : *malaise*, *douleur*, *tourment*, *agonie* ; pour exprimer les *degrés de la bonté* : *la bienveillance*, *l'obligeance*, *la bienfaisance*, *la générosité*, *le dévouement*.

IV. *L'analogie d'origine* favorise la recherche des familles de mots par les *dérivés*, *les composés*, *les juxtaposés*.

L'enfant n'apprend pas les mots seulement un à un ; il s'en fabrique au moyen de ceux qu'il connaît déjà, en utilisant une certaine analogie qu'il a entendu appliquer. Rien de plus facile que de développer cette disposition à l'école en utilisant la racine des mots qu'il connaît pour l'initier, non à la théorie, mais à la pratique des familles de mots. Il connaît la relation qui existe entre le *sucre*, *le sucrier*, *la sucrerie* ;—*le poivre* et *la poivrière* ;—*une souris* et *une souricière* ; la *couture* et une *couturière* ;—celle qui existe entre *faire* et *défaire*, *coudre* et *découdre*, *ouvrir* et *entr'ouvrir*, etc. Il faut lui ouvrir l'esprit graduellement en le faisant réfléchir sur les mots dont il peut connaître la parenté, et lui en faire trouver la famille.

Cette étude est un moyen très simple et puissant de décupler la porté de l'enseignement de la langue.

Petit à petit on peut lui montrer que les suffixes et les préfixes qu'il est porté à ajouter à tort et à travers à tous les mots

uont il se sert, ne sont pas d'un usage continuel, et que, par exemple, si l'on peut dire *enfantin*, on ne dit pas *vieillardin* ;—et qu'ils n'ont pas partout la même valeur : ainsi *couturière* désigne bien une personne qui se livre à la couture, mais *souricière* ne désigne pas une personne qui se livre à l'élevage ou au commerce des souris.

Ces observations très simples peuvent être faites à l'école occasionnellement à toute année du cours. Elles servent à *jeter des idées* qui préparent à l'étude systématique à laquelle on se livrera au cours modèle, comme il est indiqué au programme, à l'article de l'orthographe. On doit éviter les nomenclatures arides et les formations savantes ou compliquées. Ainsi de la racine latine *calor* on a les mots usuels *chaleur*, *chaleureux* ; une autre formation en dérive qui n'est pas à la portée de tous les enfants : *calorie*, *calorifique*, *calorifère*. De même pour la racine *regula* qui forme *règle*, *régler*, *règlement*, mais forme aussi *régulier*, *régularité*, *régulariser*.

Ces variétés de combinaisons et l'étude des doublets ne sont pas appropriées à l'école primaire. Là il s'agit surtout *d'appuyer sur les connaissance. acquises, pour les corriger et les développer*. On ne peut expliquer à l'enfant ce qu'il connaît peu par ce qu'il ne connaît pas du tout. Cette étude est cependant très possible à l'école normale, et elle est exigée par le programme.

V. Enfin les mots se groupent aussi par *les nuances du sens* : sens *propre*, *étendu* ou *figuré*. Cette étude offre encore un vaste champ que l'on peut explorer graduellement pour donner à l'élève une connaissance de plus en plus raisonnée et approfondie de sa langue. Cette étude doit être pratique. c'est-à-dire qu'il faut saisir le sens des expressions dans le langage ou les lectures, et faire entrer le mot dans autant de phrases qu'il y a de sens variés. Notre langue n'a pas un mot distinct pour exprimer chaque pensée, mais le même mot sert à exprimer des idées diverses qui sont précisées par le contexte.

Ainsi le mot *tête* dont le sens propre désigne la partie de l'homme ou de l'animal qui contient le cerveau, désigne, *par extension*, *le premier rang* : *marcher à la tête d'une troupe* ; et au *sens figuré*, représente *l'esprit* : *perdre la tête*,—ou *la vie* : *il lui en coûta la tête* ; et une quantité d'autres sens : *tenir tête*, *se monter la tête*, *réciter de tête*, *faire une tête*, *en avoir par-dessus la tête*, *lever la tête* (montrer son influence), *baisser la tête* (avoir honte). En faisant saisir ces sens variés, il faut faire voir l'analogie qu'ils ont tous avec le sens propre du mot.

Ce ne sont pas seulement les mots mais aussi *les tournures* qu'il faut faire connaître aux enfants, expressions et locutions dont quelques-unes peuvent être découvertes avec le concours de l'élève : *dorer la pilule à quelqu'un* ; *chercher midi à quatorze heures* ; *faire d'une pierre deux coups* ; *la mer à boire* ; mais d'autres doivent être enseignées, parce qu'elles contiennent des allusions à des faits d'histoire ou de littérature que l'élève ignore : *faire la mouche du coche* ; *se battre contre des moulins à vent* ; *attacher le grelot à quelqu'un* ; *jeter le gant.*

A mesure que les élèves étudient l'histoire il faut leur révéler l'origine de certaines locutions comme celles-ci : *passer sous les Fourches Caudines* ; *tout est perdu fors l'honneur* ; *brûler ses vaisseaux* ; *brûler ce qu'on a adoré*, etc.

251.—Moyens d'expliquer les mots.—Les exercices de vocabulaire, avons nous dit (246), comprennent la recherche des mots, leur explication et leur utilisation dans le langage. Dans les numéros précédents (247 à 250), nous avons vu les divers moyens d'augmenter le vocabulaire ; nous allons ajouter à ce que nous avons déjà dit, quelques moyens pratiques d'expliquer le sens des mots.

I. *L'intuition* reste toujours le grand moyen d'explication pour les jeunes élèves. Aussi, en même temps qu'elle sert à faire trouver des mots, elle en donne l'intelligence. Elle est nécessaire surtout pour les mots abstraits : la pauvreté, la piété, l'héroïsme. Voir les explications données au 3ème principe général de la méthodologie.

II. *L'étymologie, la synonymie, l'analogie*, etc., servent aussi à l'explication des mots, mais à la condition de *ne pas les sortir du texte* et d'expliquer le *sens de la phrase* après avoir expliqué le mot suivant le sens que lui donne le contexte (237, note). Ainsi dans ces vers de La Fontaine : " *Tout vous est aquilon, tout me semble zéphir* ", il est absolument inutile de dire aux enfants que *l'aquilon* est un vent violent et le *zéphir* un vent doux. Il faut leur faire comprendre que dans ce texte,

le chêne, fort et résistant, dit au roseau faible et facile à casser : " Le vent le plus léger vous secoue et peut vous rompre ; les vents les plus violents agitent à peine mon feuillage ". Le synonyme, quand il fait comprendre le sens, est un mauvais professeur qui communique la science de l'à peu près.

III. *L'explication par les définitions* est un exercice *à peu près inutile* pour les enfants des basses classes. Faire apprendre ces définitions en guise d'explications, c'est accumuler plusieurs difficultés là où il n'y en avait qu'une. La manière risible dont les enfants mêlent parfois ces définitions entre elles lorsque les mêmes mots s'y rencontrent, prouve à l'évidence le triomphe de la mémoire sur le bon sens (1).

Il faut donc renoncer au trop facile procédé de questions comme celle-ci qui arrêtent l'élève à chaque mot : *Qu'est-ce que ceci ?* Une définition descriptive par laquelle l'élève fait voir qu'il comprend la chose, est suffisante.

IV. Nous rappelons encore une fois que le meilleur moyen de s'assurer que l'élève a compris le sens du mot, est de *lui faire inclure ce mot dans une proposition de sa composition.* Aussi les études de vocabulaire doivent toujours se terminer en exercices d'élocution dont nous parlerons à l'article suivant.

N. B.— Nous avons développé cette étude sur la formation du vocabulaire pour mettre sous les yeux des maîtresses un exposé des moyens qui leur manquent souvent dans cette partie de leur tâche, non pour faire apprendre toutes ces pages aux élèves-maîtresses. Afin de faciliter la vue d'ensemble, nous résumons le tout dans un tableau synoptique.

---

(1) " Une petite fille très cultivée à qui l'on demandait ce que c'est que Dieu, répondit :—Dieu, c'est un être infiniment bon, infiniment grand, entouré d'eau de tous côtés ". F. Brunot, *ouv. cité.*

- **Vocabulaire**
  - But
  - Importance
  - Direction générale
    - Allier chose, idée, mot
    - Graduer et approprier
    - Ne pas isoler
  - Exercices pratiques
    - Recherche
      - Mots à chercher
        - Noms
        - Actions
        - Modifications
      - Moyens
        - Mots isolés
          - Par intuition
          - " lecture
          - " dictionnaire
        - Mots groupés par l'analogie des choses
          - Du tout aux parties
          - De l'auteur à l'action
          - De l'effet à la cause
          - De l'espèce au genre
          - Par association des idées
            - rapports de temps
            - " " lieux
            - " naturels
            - " logiques
        - Mots groupés par l'analogie des mots
          - Nature
          - Fonctions grammaticales
          - Par leur degré d'abstraction
          - Par le sens
            - Synonymes
            - Opposition ou contraste
            - Gradation
          - Par l'origine
            - Dérivés
            - Composées
            - Juxtaposés
          - Par nuances du sens
            - Propre
            - Etendu
            - Figuré
    - Explication
      - En général
        - Par le texte
        - Par proposition
      - En particulier
        - Par l'intuition
        - Par l'étymologie
        - Par l'analogie
        - Par description
    - Exercices de langage

ARTICLE IV

Les exercices d'élocution.

252.—But des exercices d'élocution. Les exercices d'élocution ou de langage n'ont d'autre but que de former l'enfant à l'habitude d'exprimer, par la parole, clairement et avec ordre, ses pensées et ses sentiments.

En d'autres termes ces exercices ont pour but de faire *parler* l'enfant. Or parler, ce n'est pas battre l'air par des paroles quelconques, c'est *exprimer des pensées ou des sentiments*. C'est dire que pour apprendre à parler, il faut d'abord 1° apprendre à *penser* (c'est-à-dire à *connaître* les choses, à faire *siennes* ces connaissances et à les *classer* dans son esprit) ; 2° apprendre à *manier cet instrument* (le langage) qui *extériorise* la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur. De là cette insistance que l'on apporte à recommander *d'allier* les idées aux mots et de *faire utiliser* ces mots dans des propositions et des phrases qui forcent l'élève à penser d'abord, puis ensuite, à rendre sa pensée correctement et avec suite.

253.—Importance des exercices d'élocution. 1° Si le langage est pratiquement le seul moyen de communication entre les âmes, les exercices qui le préparent ont une importance qu'on ne saurait exagérer.

2° Sa *valeur éducative* le recommande particulièrement aux institutrices. Pour parler, l'enfant est obligé de *penser*, de se *préciser* d'abord sa pensée à lui-même, puis de la *revêtir d'une forme extérieure* qui la rende aussi transparente que possible à l'esprit des autres. Ce travail est la meilleure discipline d'esprit. Aussi nous pouvons dire que cet exercice est comme la *synthèse de tout le travail intellectuel* de l'école.

3° La nécessité de ces exercices se fait sentir davan tage dans *les écoles de la campagne* où le vocabulaire est pauvre, et les tournures défectueuses. C'est peut-être cependant l'exercice le plus négligé. Avec notre organisation civique où chaque citoyen

peut être appelé à exercer une fonction publique au service de ses concitoyens, il est important que ceux qui ont une certaine instruction, aient acquis dès le bas âge l'habitude de parler correctement et facilement, pour dire quelque chose.

254.—Quand commencent ces exercices. Les exercices d'élocution commencent dès l'entrée de l'enfant à l'école. Il faut dès lors leur faire *surmonter leur timidité*, et leur *inspirer une confiance* qui provoque la libre expression de leurs pensées et de leurs sentiments.

255.—Les premiers exercices. Les premiers exercices sont ceux *d'intuition*, dans lesquels on fait observer méthodiquement quelque chose à l'enfant, et on l'amène à exprimer dans une proposition complète le résultat de ses observations. L'institutrice dirige ce travail, fournit les mots qui manquent à l'élève, lui fait considérer successivement chacune des parties de l'objet sur lequel porte la leçon, et lui fait exprimer à chaque fois ce qu'il observe ; puis, ce travail d'analyse terminé, elle l'amène à raconter avec suite, par une synthèse, le résultat général de ses observations particulières.

Ces exercices seront nécessairement imparfaits dans les débuts tout comme ceux de lecture, de dessin, d'écriture et autres. Mais la maîtresse ne doit pas se laisser décourager plus dans un cas que dans l'autre : la voie est longue mais elle est sûre et elle est unique. Il ne faut pas non plus interrompre l'enfant à chaque instant pour corriger son langage : dans son premier effort d'élocution il se précise à lui-même sa pensée ; quand ce premier travail sera fait, il sera encore temps de revenir sur l'expression pour la corriger et achever de préciser la pensée. Mais il faut éviter avec soin les remarques malveillantes qui l'intimideraient, le blesseraient et l'empêcheraient de s'exprimer.

256.—Les exercices d'élocution accompagnent ceux de vocabulaire. Les exercices d'élocution sont le complément naturel et nécessaire des exercices de vocabulaire. Ceux-

ci n'ont en effet d'autre but que d'apprendre à l'enfant à se servir des mots dans des phrases de sa composition (245, III).

257.—Toutes les leçons doivent servir à l'élocution. Toutes les leçons doivent fournir l'occasion de faire parler l'élève. Et c'est là qu'une maîtresse pourra faire preuve de supériorité. L'enseignement, en effet, est d'autant plus fructueux que l'élève y prendra une plus grande part ; il doit être une conversation entre la maîtresse et l'élève : celle-là provoquant, dirigeant, et rectifiant, celui-ci rendant compte de ses observations, interrogeant à son tour et exprimant ses observations en propositions complètes. A la fin de la leçon il faut *faire reprendre tous les points par une exposition ininterrompue* de tout le sujet. Car il ne faut pas oublier que si les enfants manquent d'expressions pour exprimer leurs pensées, il leur manque encore plus de pouvoir les rendre *avec suite* dans une série de phrases qui s'enchaînent.

Les leçons de lecture fournissent aussi une occasion d'élocution si on a soin d'en faire rendre compte, suivant ce qui a été prescrit au paragraphe de la lecture expliquée.

Cette direction nous éclaire sur la cause de la difficulté que l'on éprouve à faire causer les élèves sur leurs matières apprises en classe. Il est remarquable en effet que les enfants, qui s'expriment facilement sur tout ce qui fait l'objet de leurs préoccupations ordinaires et familières, sont muets dès qu'on veut les faire causer sur ce qu'ils ont appris en classe. C'est que, n'ayant pas été appelé à exprimer dans son propre langage les pensées qu'on s'est efforcé de lui communiquer, l'élève n'a pas eu occasion de se préciser ses pensées à lui-même et de les faire siennes ; il s'est fait alors une habitude d'exprimer les pensées du livre ou du maître avec les expressions mêmes employées par eux, expressions qui sont souvent au-dessus de sa portée et qu'il ne peut traduire dans son langage familier. Par cette routine il n'a pas digéré ses connaissances, il n'a pas enrichi son vocabulaire de mots devenus siens, sa pensée reste imprécise, et se perd du moment que le mot du livre ou de la maîtresse lui échappe. C'est donc une réforme radicale à introduire dans les écoles ou ce régime pourrait encore subsister.

258.—Exercices spéciaux. Outre les exercices géné-

raux mentionnés au numéro précédent, il faut demander aux élèves des exercices spéciaux d'élocution, proportionnés à leur âge et à leur développement.

Ces exercices doivent toujours avoir pour but de faire rendre par l'enfant, dans un langage correct, des pensées *qui sont siennes* et *qui se suivent* dans son esprit.

Les exercices spéciaux seront : 1° les *leçons de choses* dont il sera fait une mention spéciale ; 2° les *causeries familières et méthodiques* qui préparent à la rédaction ou à la composition : 3° les *descriptions* de choses bien connues de l'élève, et *l'analyse d'images* ou *tableaux* à sa portée ; 4° les *comptes rendus* des lectures qu'il aura faites ; 5° *le développement des tableaux synoptiques.*

259.—Exercices de récitation de mémoire et de diction. La récitation de morceaux appris par cœur est un exercice qui tient à la fois de la *lecture*, de *l'élocution* et de la *composition.*

1° Cet exercice *se rapproche de la lecture* parce qu'il force à rendre sur un ton naturel et expressif les idées d'un autre.

2° *Il facilite l'élocution et prédispose à la composition*, a) en ce qu'il meuble la *mémoire* d'une quantité d'expressions choisies qui enrichissent le vocabulaire, et b) parce que les modèles appris s'assimilent à l'intelligence et lui fournissent comme les moules dans lesquels se coulent instinctivement les pensées que nous avons à exprimer (1).

Voilà pourquoi les *notes pédagogiques* qui accompagnent le programme du français dans les *Règlements du C. C.* donnent cette direction : " Que les maîtresses fassent donc apprendre beaucoup de morceaux par cœur, en prose et en vers. Nous disons : en prose et en vers, parce que, si les vers se gravent plus facilement dans la mémoire et se retiennent mieux, la prose est pourtant plus naturelle et fournit plus de mots et de tours de phrases qui serviront plus tard ". (2)

(1) Nicole.
(2) Reproduit de Carré et Liquier : *Traité de pédagogie scolaire*, p. 303.

260.—Règles pratiques sur la récitation des morceaux appris par cœur. I. Les morceaux seront *choisis avec soin*. Ce choix portera sur la *valeur morale, littéraire* et *éducative*, sur les proportions qu'ils doivent avoir *avec l'âge* et le *degré de développement* des élèves.

II. Avant de les faire apprendre il faudra en *faire saisir le sens* suivant ce qui a été dit à l'article de la *lecture expressive* (232).

III. Les exercices de récitation devront être *aussi parfaits* que possible pour traduire, comme dans la lecture expressive, les sentiments exprimés par l'auteur. Pour bien lire, avons-nous dit (230), il faut *bien comprendre, bien sentir* et donner à sa voix les *tonalités* réclamées par les sentiments exprimés. La diction réclame quelque chose de plus, c'est-à-dire, *le jeu de la physionomie* et le *geste* en rapport avec le sentiment.

Ces exercices sont très *éducatifs* pourvu qu'on cherche à faire trouver par l'élève les tonalités et les gestes qui traduisent *naturellement* les sentiments de l'auteur, et qu'on ne lui laisse pas prendre le ton faux, exagéré et détestable que les personnes inhabiles croient de rigueur dans les déclamations. Ils sont éducatifs parce que souvent l'on ne comprend bien la vraie pensée de l'auteur qu'en cherchant le ton et les gestes qui la traduiront.

261.—Le langage de la maîtresse doit être un modèle d'élocution. On ne comprendra jamais assez l'influence que l'exemple exerce sur la formation de l'enfant. L'habitude pour une maîtresse, de parler en dehors de la classe aussi bien qu'en classe, un langage correct et simple, à la portée de ses élèves, sera une leçon continuelle qui aura plus d'influence que les exercices auxquels elle pourrait les appliquer. On connaît la différence de langage qui existe entre les enfants suivant le milieu dans lequel ils ont été formés. Ainsi l'on verra les expressions, les tournures, les qualités ou défauts de l'institutrice reproduits dans le langage des élèves.

ARTICLE V

La rédaction et la composition.

262.—But de la rédaction. A l'école primaire la rédaction a pour but de rendre les enfants capables d'exprimer leurs pensées par écrit, correctement et avec ordre.

Ce que nous avons dit de l'élocution à l'article précédent (252), s'applique également à la composition ; sauf que dans le premier cas l'élève exprime ses pensées de vive voix, et dans l'autre cas, il les met par écrit. Mais dans la rédaction comme dans l'élocution, il faut *qu'il ait d'abord des idées*, qu'il les *classe* dans son esprit, puis qu'il les *exprime avec ordre* et *correctement*. Il ne suffit pas de parler, il faut avoir quelque chose à dire et le dire avec suite.

263.—Différence entre rédaction et composition.—A l'école primaire les exercices de rédaction et de composition se confondent. Il y a toutefois entre les deux cette différence caractéristique que la *rédaction* s'applique plutôt à la mise par écrit des idées déjà classées dans l'esprit. On rédige un résumé de leçon, le compte rendu d'une séance, le développement d'un canevas. La *composition*, plus compliquée, comprend les trois opérations bien connues : la recherche des idées (*invention*), leur classement (*disposition*), la rédaction (*expression*). C'est dans ce sens que Racine disait : "Ma tragédie est *composée*, je n'ai plus que les vers à mettre". Il lui manquait la rédaction.

264.—Importance des exercices de rédaction. 1° Les exercices de rédaction ont *une grande influence sur la formation intellectuelle* de l'élève : ils l'habituent à observer, à juger, à réfléchir, à raisonner ; ils forcent son attention, éveillent son imagination ; pour trouver des idées, les coordonner et les exprimer correctement, l'élève est obligé de déployer toute son activité intellectuelle et d'utiliser toutes les connaissances qu'il a acquises dans l'étude de sa langue. Aussi la rédaction est-elle, avec l'élocution, le but naturel de toute l'étude du français. On ne sait sa langue que si l'on peut s'en servir pour exprimer convenablement ses idées.

2° La rédaction est encore nécessaire à cause de *l'utilité*

pratique que l'enfant en retirera après sa sortie de l'école. Tout homme a besoin d'entretenir une correspondance, de pouvoir rédiger un mémoire, raconter un fait, faire un compte rendu, etc.

Aussi les maîtresses doivent-elles s'appliquer à donner à ces exercices, dans leur classe, une place plus importante que celle qui leur est accordée généralement. Si l'école primaire, dont le but est de donner aux enfants *l'orientation* de toute leur vie, ne donne pas une bonne base au travail de composition, l'incapacité, les défauts de verbalisme, d'incohérence et d'exagération suivront l'élève jusque dans l'enseignement secondaire.

265.—Difficulté des exercices de composition. Il ne faut pas se dissimuler la difficulté des exercices de composition. Ils demandent en effet le concours de multiples facultés et une certaine culture d'esprit que les enfants ne peuvent acquérir que graduellement.

Nous croyons utile de rappeler ici les difficultés les plus fortes, afin que l'institutrice, connaissant les obstacles qu'elle doit surmonter, sache où diriger ses efforts.

1° La première cause, qui se rapporte à *l'invention*, est le *manque d'idées*. L'enfant arrive à l'école avec fort peu d'idées, et celles qu'il a sont mal digérées et flottent sans cohésion, sans liens, dans son esprit. Si l'enseignement ajoute à ce bagage un amas confus de connaissances incohérentes et mal comprises, il ne fait qu'aggraver le mal au lieu d'y porter remède. On complète encore le chaos en donnant pour sujets de composition aux élèves, des choses qui leur sont étrangères, inconnues, ou en les forçant à exprimer des sentiments qu'ils n'ont jamais éprouvés.

Le premier *remède* sera donc de faire acquérir aux enfants, dans l'étude de toutes les branches, des idées précises, nettes et liées entre elles. Sans doute, toute la culture intellectuelle porte vers ce but ; mais il ne faut pas oublier que c'est par *l'observation* que l'enfant acquiert ses premières connaissances (145), et que c'est par l'observation méthodique et graduée que ces con-

naissances se perfectionnent, s'enchaînent et prennent de la consistance dans son esprit (76).

2° La deuxième source de difficultés de la composition, et ce n'est pas la moindre, provient du *manque de suite* que l'élève apporte dans les quelques idées qu'il possède. Aussi est-il pris au dépourvu lorsqu'on lui parle de la *disposition* des idées pour dresser un plan, si simple soit-il, ou qu'on lui demande de développer avec suite quelques idées.

Le *remède* est dans l'enchaînement des idées, l'ordre, la classification qui doivent entrer dans toutes les habitudes de l'école, et que nous n'avons cessé de prôner dans tout le cours de ce manuel. Aussi, l'observation que l'on demande aux enfants doit-elle être une *observation méthodique*, qui *analyse avec ordre* les éléments d'un tout, découvre *l'agencement des parties*, cherche le *pourquoi* des objets et *leurs rapports*, dégage le *caractère* en éliminant les multiples détails secondaires dans lesquels se perdent les personnes qui n'ont pas l'esprit d'observation.

3° La troisième cause d'échec en composition se rapporte à l'expression des idées et provient de la *pauvreté du vocabulaire* de l'élève, des locutions et tournures vicieuses qu'il entend tout autour de lui dans sa famille et quelquefois à l'école, de son inhabileté à faire entrer, dans des propositions bien agencées, les mots qu'il connaît, et à coordonner ses propositions pour en construire des phrases et des paragraphes.

Le *remède* est dans les exercices préparatoires du langage (266, I).

4° Un autre obstacle à la composition consiste dans le fait de donner aux élèves *des sujets au-dessus de leur portée*. On demande à de petits enfants d'écrire des lettres de bonne année à leurs parents éloignés, lorsqu'en réalité ils ne sont jamais sortis du nid réchauffant où les couve encore l'aile maternelle.

Dans des régions de colonisation nous avons vu des compositions sur *les impressions éprouvées pendant une promenade* "*sur un lac*", "*par un beau soir d'été.*" Et les enfants n'avaient jamais vu de lac ; leurs impressions des "beaux soirs d'été" consistaient surtout à

se défendre des moustiques et à gagner, à une heure trop hâtive à leur goût, leur petit lit de paille.

Outre qu'il décourage et dégoûte de l'école, ce système, qui fait travailler l'enfant à vide, fausse son jugement et ses sentiments, et exerce la plus néfaste influence sur sa formation morale et intellectuelle, en lui apprenant à être faux et exagéré dans son intérieur et dans son langage.

En effet, forcé de dire quelque chose sur un sujet qu'il ne peut pénétrer, il s'ingénie à se créer des sentiments factices et faux, à donner d'audacieuses appréciations qui tombent à faux ou à plat ; il se forge une métaphysique à lui, où son esprit se réfugie, au-dessus du monde connu et connaissable, chaque fois qu'il est appelé à composer. Puis, pour exprimer ces menteuses conceptions, qui n'ont au un nom dans aucune langue, il coud bout à bout des termes ampoulés, abstraits, qui on. un jour fra pé son imagination sans jamais parler à son esprit, et qu'il applique à tort et à travers comme de brillantes " étiquettes sur des fioles vides " (1)

On ne s'y prendrait pas autrement si on voulait enseigner aux enfants à n'être pas sincères avec eux-mêmes et à écrire pour ne rien dire.

5° Enfin, un autre grand ennemi de la composition, c'est *la fausse notion* que s'en forment l'élève et, souvent du moins, l'institutrice. Pour beaucoup de personnes, la composition consiste surtout dans le *style*. Et le *style*, pour elles, c'est un amas de grand mots incompris sinon incompréhensibles, brillants, ampoulés, vagues — c'est un ensemble de tournures prétentieuses, précieuses, entremêlées de points d'exclamation et de suspension. On ne se préocupe pas d'avoir des idées, on fait semblant d'en avoir et on y supplée par des expressions à l'allure savante, à la mine poétique, quelquefois des expressions très belles, tirées, sans guillemets, des chefs-d'œuvre de la langue, transportées de leur milieu dans un encadrement qui les défigure, et qui leur donne l'apparence d'un bijou sur les haillons d'un mendiant.

C'est un mal contagieux qui se propage d'une manière alarmante en dehors de l'école Pour s'en convaincre, on n'a qu'à dépouiller les " Courriers de la province " qui s'étalent dans la plupart de nos quotidiens.

266.—Direction générale. I. La préparation éloignée. La composition doit être amenée par des *exercices prépa-*

(1) G. Lanson : Principes de composition et de style.

ratoires. On ne commence pas la composition proprement dite avant que l'enfant y soit quelque peu préparé par les exercices de *vocabulaire* et *d'élocution*. Pour exiger un développement suivi de son idée, il faut qu'il soit initié à cet exercice par *l'étude de la phrase et du paragraphe*, et par *l'analyse logique*, la vraie, qui porte sur les idées et qui ne s'embarrasse pas dans les nomenclatures et le formalisme. En même temps la *lecture expliquée* et *l'analyse des textes* serviront d'exemples sur lesquels l'institutrice s'appuiera pour faire l'induction des lois de la composition, tout comme les exemples servent à faire connaître la grammaire.

En effet, bien que les divers exercices de français ne se séparent pas en pratique, il y a cependant une gradation à observer : quelques-uns préparent les autres. Ainsi la composition n'étant que la mise en pratique d'une série d opérations : acquisition des idées, formation du vocabulaire, confection de propositions et de phrases,— le novice en composition doit passer par cette série pour arriver à exprimer par écrit une suite de propositions qui rendent sa pensée. On ne donne pas de problèmes aux élèves avant de les avoir familiarisés par une série d'exercices avec les opérations fondamentales de l'arithmétique : ce serait " mettre la charrue avant les bœufs ".

II. Les sujets. *La composition à l'école primaire doit être un exercice méthodique d'observation.* Il faut que l'enfant apprenne à décrire d'abord des choses familières et à sa portée. Quand il s'agit des enfants à leur début, *il faut impitoyablement mettre de côté tous les sujets d'imagination* dans lesquels ils sont obligés de décrire des réalités qu'ils ignorent, ou d'exprimer des sentiments qui ne sont pas les leurs et qu'ils ne peuvent par conséquent observer et décrire.

L'observation n'a pas seulement pour but de faire découvrir des idées (l'invention) ; elle doit être aussi un exercice qui habitue les enfants à observer *avec ordre*. Voilà pourquoi nous disons qu'elle doit être *méthodique*. On guide d'abord l'élève, et pendant longtemps, en lui faisant faire une analyse qui va des parties essentielles aux détails qui s'y rapportent. On fait mettre de côté les détails qui n'ont aucune importance, ou aucun

rapport avec le sujet : il faut s'en tenir aux détails caractéristiques.

De cette manière l'élève s'habitue à mettre de l'ordre dans ses recherches, par conséquent dans son esprit, à ne pas attacher autant d'attention aux choses insignifiantes qu'aux choses importantes ; il se forme à saisir le *caractère* des choses. Son travail de *disposition des idées* sera pour ainsi dire fait dans son esprit, et le plan ne présentera aucune difficulté particulière.

III. Le travail personnel. La rédaction doit être un travail *essentiellement personnel*, qui développe l'esprit d'observation de l'élève, provoque son jugement, sa réflexion et amène l'expression vraie et *sincère* des idées qu'il perçoit ou des sentiments qu'il éprouve dans ce travail. Devant les objets qu'on présente à son observation, il ne faut pas demander des considérations au-dessus de sa portée ; les images qu'on lui fait analyser ne sont pas mises sous ses yeux comme un *sujet dont il doit s'inspirer*, ni comme une *matière à développer* : on lui demande simplement de *voir* et *d'exprimer* correctement ce qu'il voit. Il faut habituer les enfants à être *eux-mêmes* dans *leurs pensées*, eux-mêmes dans *leur expression* pour rendre *sincèrement* ce qu'ils éprouvent, et ne pas leur permettre de copier servilement les idées des autres ou d'emprunter leurs expressions. Leur travail sera moins brillant peut-être, mais il aura plus de valeur, étant plus sincère, et plus personnel ; il sera surtout plus éducatif, et c'est à quoi il faut tendre avant tout.

IV. L'expression. Dans l'expression, il faut viser avant tout à obtenir la *simplicité*, la *précision*, la *clarté*. L'institutrice doit se mettre en garde contre le préjugé que la valeur d'une composition consiste surtout dans le brillant du style ; qu'elle fasse une guerre impitoyable aux expressions ampoulées et prétentieuses. Dans les commencements, elle se contentera d'un langage imparfait, pourvu qu'elle s'aperçoive que l'enfant s'efforce d'exprimer simplement ce qu'il voit.

L'important, ici comme dans les autres branches, c'est que l'enfant y ait mis l'effort personnel qu'il pouvait y mettre à son

âge et dans son degré de développement. Par la correction, elle le fera revenir sur ce travail imparfait pour susciter un nouvel effort et l'amener à découvrir lui-même ses fautes et à les corriger autant qu'il en sera capable. Mais elle ne manquera jamais de louer tout effort, d'encourager toute initiative et d'inspirer la confiance qui soutient.

V. La suite dans le développement. Une fois le plan dressé, il semblerait facile de le développer *avec suite*. Mais l'expérience montre que l'élève ne le suit pas toujours, faute de l'effort nécessaire pour maintenir sa pensée et en trouver l'expression. Il faut l'habituer à prendre la direction de sa pensée pour ne pas la laisser s'égarer dans le vague et l'imprécis, et pour lui faire trouver l'expression qui la rende clairement. Dans ces classes élémentaires, si le plan est bien fa l'élève connaît, par la disposition des idées, combien chaque partie doit contenir de paragraphes, et même combien de phrases entreront dans chaque paragraphe.

267.—Programme. Nous ne croyons pas que le programme que nous indiquons ici contredise le programme officiel, lequel demande au cours élémentaire des lettres "*sur des sujets familiers*", des "narrations sur les *incidents de la vie* sociale, religieuse, familiale, des descriptions sur des *objets ou sites que l'élève a pu voir.*" Nous avons plutôt la prétention de *faire ressortir davantage le* caractère *d'intuition* et *d'observation* que le programme recommande, et de préciser des renseignements qui guident la maîtresse dans le choix des sujets.

Il est important en effet, même dans l'ordre que nous allons indiquer, que le choix ne soit pas abandonné au hasard de l'inspiration ou de la fantaisie. Il nous semble qu'en glanant dans les champs où l'enfant vient en contact avec la vie, l'on peut arriver aux précisions suivantes : (1)

(1) Ce programme nous est inspiré d'un ouvrage d'Armand Weil et Emile Chenin : *le français de nos enfants.* 1911, chez Didier, Paris.

Nous lui donnons notre préférence pour trois raisons : 1° en tenant l'enfant sur des *sujets qui lui sont familiers*, il fait disparaître ce qui est, pour nous, le plus grand obstacle au succès de la composition dans les écoles ; 2° il favorise éminemment l'esprit d'observation, et par là contribue davantage au *but éducatif* ; 3° il répond mieux au *but utilitaire* de l'école.

1° Le premier champ à exploiter est celui de la *famille*, de la *classe*, des *camarades*. On s'applique d'abord à faire décrire les choses matérielles : *le tableau noir, la salle de classe, l'apparence extérieure de la maison ; la propriété paternelle ;* puis on demandera le *portrait au physique et au moral d'un bon ami* ou *d'une personne bien connue*; *les jeux* auxquels l'enfant se livre, etc.

2° *Les animaux* auxquels l'enfant s'intéresse spécialement : *chien, chat, oiseau, cheval.* Il ne s'agit pas de faire décrire un animal quelconque, mais *celui de l'enfant*, lui laissant même la liberté de choisir celui qu'il aime davantage,—ni de faire une description matérielle et vague, banale, qui peut convenir à n'importe quel chat, quel chien, ou quel cheval, mais le faire parler sur cet animal particulier qui est le sien, qu'il dessinera d'abord, dont il fera ensuite le portrait à la plume, racontant *l'histoire* de cet animal (1).

3° On demandera aux enfants de décrire simplement *des choses de leur vie intérieure* : émotions, souvenirs : peurs, chagrins ou douleurs, punitions ou récompenses. Rien de vague : des récits *vrais* et *sincères* de choses éprouvées.

4° Description des travaux ou métiers au milieu desquels leur vie se déroule : *les labours, la semence, la récolte, le battage*, etc., pour les enfants de cultivateurs ; la vie du marchand, du journalier, etc., pour des enfants qui vivent dans ce milieu

5° Description des diverses scènes dont l'enfant *a été témoin* : cérémonie religieuse, vue d'un pauvre, événements connus, etc.

Puis l'observation directe épuisée, on aura recours à *l'observation indirecte, par l'image* (2).

Il serait à souhaiter que les institutrices pussent avoir à leur disposition de ces tableaux bien faits, de préférence en couleur, représentant des scènes accessibles à l'esprit des enfants, surtout des scènes où se manifestent des actions, des attitudes vivantes que l'enfant peut voir et interpréter. Les sujets des tableaux seraient gradués comme ceux de l'observation directe.

Usage de ce programme. Le programme que nous suggérons

---

(1) *Voici comment un enfant a su parler de son chien : le ton ému du récit fait comprendre que le vieil ami est disparu* : Boule était un magnifique chien du Mont Saint-Bernard.... Je puis bien dire que nous étions de vieux amis. J'avais deux ans à peine lorsque je grimpais sur lui comme je pouvais et qu'il me portait sur son dos. Je lui tirais la queue, je lui prenais la patte, je le battais à coups de baguettes : jamais, lorsque je le taquinais ainsi, il n'a fait entendre contre moi sa grosse voix. Je l'avais dressé à porter mon panier : aussi dès quatre heures, à la sortie de l'école, il ne manquait jamais de venir m'attendre à la porte : il prenait mon panier et l'emportait à la maison, et je lui donnais comme récompense les restes de mon goûter. (Ouvr. cité, p. 46).

(2) Les institutrices trouveront des modèles de rédaction d'après l'image, dans les leçons données actuellement (1916) par MM. Nansot et Ahern, dans *l'Enseignement Primaire.*

ici n'a rien d'exclusif ni d'absolu. Il laisse place aux résumés écrits des lectures expliquées et aux récits des faits appris dans l'étude de l'histoire ou dans la lecture. L'observation directe, l'enseignement par l'image, les récits portant sur des faits appris en classe, peuvent et doivent se mêler de manière à rendre vivant et varié un enseignement qui ne doit avoir rien de raide ni d'ennuyeux. L'important est de graduer la marche pour conduire l'élève du simple au plus compliqué, pour ne lui demander que des choses à sa portée, et de ne le faire avancer que proportionnellement à son degré de développement.

268.—Marche d'une leçon de rédaction d'après l'observation directe. I. Invention. a) L'objet est placé sous les yeux de l'élève. S'il ne peut l'être, il faut le rappeler vivement à la mémoire. Le dessin de l'objet ferait une excellente préparation, parce qu'il oblige à une observation attentive.

b) L'institutrice *dirige la recherche des idées* dans une causerie vivante et animée où chacun est appelé à apporter son concours. Elle procède avec ordre pour faire trouver les idées essentielles, rattachant à chacune d'elles les idées accessoires qui s'y rapportent, et demandant des faits précis et caractéristiques. Tout est noté à mesure au tableau noir.

II. Disposition. Quand l'invention est ainsi faite, les idées *sont disposées* à mesure qu'elles sont trouvées. C'est ce qui arrive pour les basses classes.

Parfois les idées ont été écrites au tableau dans un ordre qui demande à être révisé, comme on en verra un exemple au no 273. On dirige alors le travail des élèves pour leur faire trouver, parmi toutes ces idées, celles qui, ayant un rapport commun, peuvent se classer sous une idée plus générale et se subordonner à l'idée directrice. *C'est le plan.*

Ce travail, difficile aux élèves, demande une discipline d'esprit qui s'acquiert graduellement par un système général d'enseignement que nous avons recommandé à propos de la généralisation, de l'observation, de l'étude des textes, et de l'enchaînement.

Le plan étant dressé, en tableau synoptique ou par un autre

procédé de classement des idées, *on fait trouver une conclusion* qui résume tout le travail, qui peut être aussi un sentiment sortant naturellement du sujet.

III. Rédaction. Dans les basses classes, la rédaction se fait à mesure que chaque idée est trouvée. Dans les classes plus avancées, *on fera d'abord développer oralement le plan dressé* au tableau, puis on le donnera en devoir pour être fait en classe ou à domicile. L'important est de faire décrire *simplement* ce que l'élève a sous les yeux, *en suivant l'ordre tracé* par le plan.

269.—Marche d'une leçon par observation indirecte ou d'après l'image. La marche est substantiellement la même.

I. On *met l'image sous les yeux* des élèves.

II. On la leur fait *observer attentivement* partie par partie, en dirigeant la recherche dans une causerie intime et vivante. L'ordre suivi sera ordinairement celui-ci : 1° *le lieu* de la scène reproduite ; 2° *les personnages* ; 3° *l'impression d'ensemble.*

III. *Rédaction* dans un langage simple, pour exprimer avec suite, suivant l'ordre du plan, les choses représentées sur l'image ou le tableau.

270.—La composition d'après l'observation directe laissée à l'initiative de l'élève. Il est bon d'essayer les forces de l'élève en l'abandonnant à son initiative, et de lui demander une rédaction sur un sujet connu, sujet qu'il peut observer dans sa famille ou son entourage, ou dans ses souvenirs. Ainsi, le portrait d'un camarade, d'un frère, d'un animal domestique, de la maison paternelle, le récit d'un souvenir triste ou joyeux, etc.

Pour réussir dans ce travail, l'élève doit avoir une certaine habitude d'observation méthodique. On l'aidera parfois en lui donnant les idées essentielles, par exemple, lui demandant de faire au *physique* et au *moral* le portrait du meilleur ami....., décrire *l'apparence extérieure* et *le site* de la maison paternelle, etc. ; puis on laisse l'élève à ses propres ressources, exigeant qu'il

décrive *simplement* et *avec sincérité* ce qu'il aura vu ou éprouvé, se réservant de le reprendre dans la correction du devoir, tout comme on fait pour l'enseignement du dessin.

271.—Modèle de leçon de rédaction au cours élémentaire. La maîtresse veut faire décrire le tableau noir à de petits élèves de troisième année.

Il aura été dessiné la veille, et le dessin corrigé en classe, de manière que le travail d'observation est déjà fait. Il n'y a plus, pour ainsi dire, qu'à écrire avec ordre ce qu'on a observé.

Dans ma préparation, j'ai fixé l'ordre suivant : je ferai décrire 1° *la matière* dont il est fait, 2° *ses parties* : assemblage, tourillons, cadre qui le supporte, le taquet qui le fixe au cadre pour l'empêcher de tourner pendant qu'on écrit. Puis je procède comme suit :

Maîtresse. Vous avez dessiné le tableau noir, mes enfants. Nous allons compléter le travail aujourd'hui, en écrivant au lieu de dessiner. Voyons, Pierre ; allez au tableau. (Pierre écrira, mais tout le monde sera occupé à chercher les idées et l'expression).

De quoi est fait ce tableau ?

Elève. De bois, Mademoiselle.

M.—Ecrivez cela.

E.—Ecrire quoi ? Mademoiselle.

M.—Mais ce que vous venez de dire. Qu'avez-vous dit ?

E.—J'ai dit : *de bois.*

M.—Oui ; mais répondez mieux en faisant une proposition complète qui fasse voir ce que je vous ai demandé. Vous vouliez dire que.... Qu'est-ce qui est fait de bois ?

E.—Le tableau.

M.—Ecrivez alors tout au long.

L'élève écrit : *Le tableau est fait de bois.*

M.—Regardez bien s'il n'y a qu'une planche ou s'il est composé de plusieurs planches.

E.—Il est composé de plusieurs planches, Mademoiselle.

M.—Ecrivez cela.

L'élève écrit : *Il est composé de plusieurs planches.*

M.—Mais ces planches sont-elles séparées, ou bien se tiennent-elles ?

E.—Elles se tiennent.

M. Ecrivez encore cela, et unissez vos deux propositions par un mot convenable qui remplace *elles. Il est composé de plusieurs planches*.... Si les élèves ne le trouvent pas, je leur dis le mot *qui.*

M.—Regardez bien ce qui tient les planches enlacées....

E.—C'est une barre de bois clouée tout autour.

M —Bien Par quoi les planches se tiennent-elles ? Ecrivez cela.

L'élève écrit : *qui se tiennent par une barre de bois clouée tout autour.*

M. Comment ce tableau est-il soutenu ?

E.—Par deux pivots ou....tourillons. (Si le mot est inconnu des élèves il faut le leur donner et leur en faire apprendre l'orthographe, en leur rappelant d'autres objets qui tournent ainsi appuyés sur des tourillons : les roues d'une horloge, une balançoire).

M.—Ecrivez cela en proposition complète comme tout à l'heure.

L'élève écrit : *ce tableau est soutenu par deux tourillons.*

M.—Où sont placés ces tourillons ?

E —De chaque côté.

M.—Ecrivez encore. L'élève écrit : *placés de chaque côté.*

M.—Et sur quoi s'appuient ces tourillons pour suspendre le tableau ?

E.—Ils s'appuient sur les montants du cadre.

M.—Ecrivez encore. L'élève écrit : *ils s'appuient sur les montants du cadre.*

M.—Voyez donc comment on pourrait remplacer *ils* pour lier cette proposition à l'autre. Comment avez-vous mis tout à l'heure ?

E.—*Qui s'appuient.*

M.—Ajoutez *et* pour relier.

L'élève écrit : *et qui s'appuient sur les montants du cadre.*

M.—Peut-on faire remuer le tableau dans ce cadre-là ?

E.—Oui ; on le fait tourner dans le cadre.

En voulant faire écrire cela à l'élève, on trouvera peut-être cette tournure vicieuse si fréquente : *qu'il tourne dedans.* Corrigeons pour faire rétablir la vraie tournure : *dans lequel il tourne.*

M.—Ce cadre est-il solidement fixé quelque part ?

E.—Oui ; sur deux grands pieds.

M.—Ecrivez en faisant entrer ma question et votre réponse.

L'élève écrit : *Ce cadre est solidement fixé sur deux grands pieds.*

M. —Et sur quoi reposent ces deux grands pieds ?

E.—Ils reposent à terre.

M.—Ecrivez encore, et mettez le bon mot pour lier vos deux réponses.

L'élève écrit : *qui reposent à terre.*

M —N'y a-t-il pas autre chose encore ?

Quand on a écrit tout un côté du tableau, qu'est-ce que l'on fait ?

E.—On le retourne pour écrire sur l'autre côté.

M.—Retournez-le donc.

L'élève fait mouvoir le taquet qui fixe le tableau au bas du cadre.

M.—Pourquoi baissez-vous ce taquet ?

E.—Pour tourner le tableau.

M.—Eh ! bien, n'avez-vous pas encore quelque chose à dire pour décrire tout ce qui se rapporte au tableau ?

E.—Ah ! oui ; il y a un taquet.

M.—Où est fixé ce taquet ?

E.—Sur le bas du cadre.

M.—Oui, sur la partie inférieure du cadre. Et à quoi sert-il ?

E.—A arrêter le tableau.

M.—Pourquoi ?

E.—Pour l'empêcher de tourner pendant qu'on écrit.

M.—Bien. Ecrivez tout cela. Qu'est-ce qu'il y a sur la partie inférieure du cadre ?

L'élève écrit en répondant aux questions : *Sur la partie inférieure du cadre est fixé un taquet qui sert à arrêter le tableau pour l'empêcher de tourner pendant qu'on écrit.*

Les élèves ont alors le texte suivant qu'il faut leur laisser le plaisir de croire composé par eux mêmes : *Le tableau est fait de bois. Il est composé de plusieurs planches qui se tiennent par une barre clouée tout autour. Ce tableau est soutenu par deux tourillons placés de chaque côté et qui s'appuient sur les montants du cadre dans lequel il tourne. Ce cadre est solidement fixé sur deux grands pieds qui reposent à terre.*

Sur la partie inférieure du cadre est fixé un taquet qui sert à arrêter le tableau pour l'empêcher de tourner pendant qu'on écrit.

Cette rédaction est suffisamment longue. Je la fais lire, puis effacer, et je la fais reprendre en exercice d'élocution pour amener les élèves à décrire avec suite tout ce qui a fait le sujet de la rédaction Puis je la donne en devoir qui sera fait à la maison. On ne peut s'attendre à ce que le texte soit le même, et c'est tant mieux.

Je n'ai parlé ni de la *surface* noire et polie, nécessaire pour écrire à la craie blanche,—ni de *l'utilité* du tableau pour la *maîtresse* et pour *les élèves*. Ce pourra être le sujet d'une prochaine rédaction, parce qu'il importe d'habituer les élèves à voir au-delà du matériel.

272.—Modèle de rédaction au cours modèle d'après l'observation directe. Je veux faire décrire la classe. Je parlerai d'abord aux élèves en ce sens : Nous allons décrire notre classe, mes enfants. C'est *notre* classe, pas une autre. Il faudra qu'en voyant votre travail, quelqu'un qui la connaîtrait, par exemple, Monsieur le curé, puisse dire : Ah ! oui, c'est l'école de l'église, celle là, et non pas l'école n° 2, ni celle du troisième arrondissement. Allez vous dire qu'il y a un poêle, des pupitres, un tableau et des cartes ? Toutes les écoles en ont. Il faudra donc dire ce qu'il y a de particulier dans *notre* classe, ce qui la distingue des autres. Voyons un peu, pour trouver l'idée générale. Vous, Ernest,

vous étiez dans la vieille école, l'aimiez-vous autant que celle-ci ?— Oh ! non Mademoiselle, elle était vieille, les murs étaient noirs, les fenêtres toutes petites, le plafond très bas, et il y avait des vieux bancs, des vieilles tables. Ici tout est neuf et c'est bien plus beau.

Alors en quoi notre école se distingue-t-elle des autres, qu'est-ce qu'il faut dire pour qu'on la reconnaisse ?

—Il faut dire qu'elle est belle.

—Et vous êtes content d'y venir ?

—Ah ! oui.

—C'est parce qu'elle est gaie. Voilà notre idée générale trouvée. Notre école est jolie et gaie. Cherchons pourquoi et nous aurons notre plan.

En questionnant et guidant les élèves, nous dresserons le plan suivant, pourvu qu'il réponde à la vérité.

Notre classe est jolie et gaie : 1° *parce qu'elle est neuve* : extérieur coquet, joli clocher. Murs bien peints. Rien de sale ni de détérioré.... 2° *Parce qu'elle est bien éclairée.* Vastes fenêtres. Plafonds élevés. Larges allées. Eloignée des maisons....3° *Parce que le mobilier est neuf et attrayant.* Tables à dossiers. Pupitres bien vernis. Cartes murales neuves. Vaste tableau noir....4° *Parce qu'elle est bien décorée.* Beau crucifix Jolie statuette de la Vierge. Lampion pour le mois de Marie. Fleurs. Gravures.

Conclusion : On aime notre classe, on y vient avec plaisir et l'on y travaille avec goût.

273.—Exercices d'invention et de disposition dans les classes plus avancées En tout temps de la vie on a besoin de composer une lettre, de faire un rapport, etc. Et l'on est embarrassé pour trouver les idées, même sur des choses à sa portée. Les défauts que nous avons signalés plus haut peuvent se résumer à ceci : *on ne sait pas observer avec méthode* ou *on ne veut pas* se donner la peine de le faire. Il n'y a pas de recette qui donne des secours immédiats aux intelligences nécessiteuses au moment de composer,—aucune qui "dispense de l'effort et met toutes les ignorances et toutes les paresses à l'aise dans tous les sujets". (1) On peut bien suggérer des moyens, mais ce qu'il faut, c'est un esprit discipliné par l'habitude de

(1) G. Lanson : *Principes de composition et de style.*

l'observation méthodique et de la réflexion, un esprit rendu capable de réfléchir sur les moyens qu'on met à la disposition de ceux qui écrivent. Voilà pourquoi nous ne cessons de recommander de former l'esprit par les habitudes d'observation méthodique, de réflexion, d'enchaînement et de généralisation, et par l'étude des textes qui montrent dans l'application ces opérations de l'esprit.

Nous donnons ici quelques moyens pratiques de faire la chasse aux idées ; mais encore une fois, c'est pour guider : il n'y a pas de recette à apprendre par cœur, ni de secret qui donne la clef de la composition au moment de composer.

Ayant à écrire sur un sujet, il faut trouver d'abord *l'idée directrice.*

I. Par exemple une institutrice veut solliciter un engagement auprès d'une commission scolaire. Son *idée directrice* est tout indiquée : elle veut *obtenir cette école.* Nous dirions que c'est là son *but précis.* Tout ce qui entrera dans sa lettre devra se rapporter à ce but, et il faudra éliminer tout ce qui n'y conduit pas. Elle devra donc réfléchir et noter tout ce qui peut éclairer la commission et l'inciter à lui accorder ce qu'elle demande. Qu'est-ce qu'il importe aux commissaires de savoir ? En premier lieu il faut introduire son sujet en leur disant qu'elle veut obtenir une école. Et quelles raisons va-t-elle leur apporter pour les décider a l'accepter, elle, plutôt qu'une autre ? Elle notera 1° qu'elle détient un *diplôme* : elle détaillera la valeur de ce diplôme : d'école normale ou d'ailleurs, sa note, le temps qu'elle a passé à l'école normale ; 2° *le temps* qu'elle a consacré à l'enseignement, *les notes* qu'elle y a obtenues ; 3° les *certificats* qu'elle peut fournir ; 4° les *honoraires* qu'elle demande. La commission sera ainsi renseignée. Le *ton* de sa lettre : précis et simple, bref sans raideur, respectueux sans basse obséquiosité,—et la correction de son français achèveront de l'éclairer et de l'influencer. Surtout, qu'elle se garde des clichés et des tournures banales puisées aux *arts épistolaires* qui fournissent les formules à ceux qui ne peuvent rien faire par eux-mêmes.

II. S'agit-il de raconter un incident, il faut d'abord en saisir *le caractère.* Puis on notera la suite des événements de manière à faire ressortir l'idée directrice. Voici une préparation faite par un enfant de onze ans qui veut décrire le passage d'un automobile sur la grande route (1).

(1) Armand Weil et Emile Chenin : *Le français de nos enfants.* Dans cette préparation, l'élève a utilisé les lieux communs dont nous parlons plus loin.

Caractère : *Cri de rapidité.*

1° *Avant le passage.* a) Vue : poussière en nuage. Point noir qui grossit rapidement : couleurs, lanternes, chauffeur, voyageurs. b) Ouïe : sirène, ronflement qui augmente de force.

2° *Pendant le passage.* a) Vue : personnes grises de poussière, lunettes des voyageurs, roues. b) Ouïe : bruit infernal. c) Toucher : air violemment déplacé.

3° *Après le passage.* a) Vue : nuage de poussière. b) Ouïe : bruit qui domine. c) Toucher : tourbillon de poussière qui cingle la figure. b) Odorat : odeur de l'essence.

III. Avec les élèves un peu avancés, ceux du cours supérieur, et même ceux du cours modèle, on peut se servir de la méthode dite *des lieux communs* pour chercher des idées sur un sujet qui demande une plus grande réflexion.

On emploie cette méthode des *lieux communs* pour évoquer les idées fournies par l'observation personnelle, les souvenirs, la réflexion. Suivant le cas on peut employer la définition, l'extension, l'énumération des parties, la description, l'argumentation, l'énumération des causes et des effets, la comparaison, les contraires.

Pour les écoles primaires on peut restreindre les lieux communs à quelques questions posées aux élèves sur le sujet de la composition. Ces questions seront les suivantes : *où ? quand ? comment ? pourquoi ?* On note toutes les réponses dans l'ordre où elles se présentent, puis on groupe ensuite, sous diverses idées générales, celles qui peuvent s'unir sous l'extension de chacune d'elles.

Ainsi dans une classe de français à l'Ecole normale, nous avons obtenu le résultat suivant pour traiter *les avantages des arbres.*

LES ARBRES SONT AVANTAGEUX : 1° *Pourquoi ?*

Réponses. Ils fournissent *du bois :* pour chauffer, pour bâtir, pour faire des meubles, faire du commerce, faire de la pulpe à papier ; l'érable à sucre, le bois à essence, à caoutchouc, la houille.

2° *Comment ?* Les *forêts* facilitent le cours régulier de l'eau, abritent le gibier de chasse ; les *bocages :* beautés, abris et ombrages, demeure des oiseaux ; *arbres fruitiers : poésie de la forêt :* rêverie, mystère, gémissement du vent.

3° *Où ?* Dans les forêts et les bocages, près de la maison, en face des grands vents de la mer, dans les pâturages.

4° *Quand ?* Au temps des fortes chaleurs, en hiver...

Ces idées trouvées, il faut grouper ensemble celles qui se rapportent à une même idée générale. L'exercice de généralisation (57) trouve ici son application. Les élèves ont fait ce travail guidées par la maîtresse. Et en groupant ces idées, elles ont découvert d'autres idées de détail qui complétaient les premières.

En considérant les divers avantages énumérés dans les réponses

ci-dessus, on a trouvé que les arbres sont avantageux pour les *besoins impérieux de la vie privée*, pour *le commerce et l'industrie*, et pour *les jouissances intimes* qu'ils fournissent à l'homme.

On a alors dressé le tableau suivant, beaucoup trop vaste pour une seule rédaction ; aussi nous sommes-nous servi des grandes divisions du même plan pour en faire le sujet d'autant de rédactions distinctes.

- **Exposition :** Avantages que fournissent les arbres
- **Avantages des arbres**
  - **Nœud (démonstration)**
    - **Vie privée**
      - Maisons
      - Chauffage
      - Meubles
        - Usuels
          - Chaise de l'aïeule
          - " du bébé
          - Rouet de ma mère
          - Lit clos
        - Berceau
        - Tombeau
    - **Commerce et industrie**
      - Bois marchand
        - Construction
          - logements
          - navires
        - Chemins de fer
        - Poteaux
          - Télégraphe
          - Téléphone
          - Lumière
          - Traction
        - Pulpe et papier
      - Chutes et rivières alimentées par forêts
      - Essences
      - Caoutchouc
      - Houille
    - **Source de jouissance**
      - Cours et parcs
      - Jardins
        - Arbres fruitiers
          - Fleurs
          - Fruits
        - Abris contre le soleil
        - Air pur et embaumé
        - Lieu de réunions familiales
          - Le soir
          - Les vacances
          - Vie intime
      - Bocages
        - Lieu de repos et de rêverie
        - Sanctuaire d'étude
        - Chant des oiseaux
        - Lieux de souvenirs
          - Vacances
          - Couvent
      - Forêts
        - Beautés matér.
          - Géants de la forêt
          - Teintes et variété des feuillages
          - Séjour des oiseaux et des bêtes sauvages
        - Beautés immatér.
          - Immensité qui porte vers Dieu
          - Silences mystérieux
          - Voix
            - Sanglots
            - Chants
            - Prière
            - Adoration
- **Conclusion :** Dieu a prodigué ses dons ; ils révèlent sa bonté ou sa beauté. Il s'agit de les voir.

274.—Correction des compositions. La correction *bien faite* est l'un des plus efficaces moyens d'atteindre la perfection, dans tout ordre de travail. Par *correction bien faite*, il faut entendre celle dans laquelle l'élève tient un rôle réellement actif. La maîtresse ne doit pas viser à corriger les copies, mais *à corriger les défauts* des élèves. On signale la faute pour obliger l'élève à *remonter au défaut* qui en est la cause, et c'est celui-là qu'il faut corriger.

275.—Moyens pratiques de correction. La correction des compositions comprend : I Un travail *de la part de la maîtresse*, II Un travail *collectif de l'élève avec la maîtresse.*

I. Correction par la maîtresse. Toutes les copies doivent être corrigées en dehors de la classe. L'institutrice *signale* d'un mot ou d'une note tout ce qui est bon et tout ce qui est mauvais, mais *ne corrige rien.* Chaque genre de fautes, soit contre la la langue : fautes d'orthographe, barbarismes, solécismes, constructions défectueuses,—soit contre les idées ou le plan, est souligné de signes particuliers connus des enfants.

Puis la maîtresse prend note d'un certain nombre de ces fautes sur lesquelles il importe d'insister spécialement. Disperser l'attention sur trop de fautes à la fois, serait surcharger la classe : il faut mieux relever les fautes caractéristiques qui serviront à une bonne leçon de français.

Rendue en classe, l'institutrice donne une appréciation générale du travail, puis distribue les copies pour que chaque élève corrige individuellement avant de commencer la correction collective.

II. Correction collective. 1° *Fautes d'orthographe.* Les copies distribuées, on laisse quelques minutes à chaque élève pour qu'il corrige ses fautes d'orthographe, lesquelles sont dues, la plupart du temps, à l'inattention. Si quelques-unes présentent de réelles difficultés, on s'y arrêtera en utilisant le tableau noir.

2° *Observations relatives aux idées et au plan.* Quand le sujet est bien à la portée des élèves, et s'il a été bien préparé en

classe, on n'aura la plupart du temps à signaler que le manque d'effort des élèves qui ont négligé de suivre le plan, passé par-dessus des idées essentielles, ou se sont lancés dans des considérations hors du sujet ou de leur portée. Si le défaut était général, ce serait signe que le sujet est trop relevé ou que l'on a trop présumé des forces de la classe ; il faudrait alors revenir à des rédactions plus simples ou appuyer davantage sur le travail de préparation.

S'il s'agit d'un *sujet d'observation laissé à l'initiative* des élèves, tel qu'expliqué au no 270, la maîtresse doit faire corriger comme elle fait à la classe de dessin : obliger l'élève à rectifier ses observations sans les corriger elle-même, lui faire découvrir son manque de suite et rectifier ses appréciations de la même manière, toujours par un travail collectif et vivant (165).

3° *Barbarismes, solécismes et anglicismes.* Il faut suivre de près la correction de ces tournures défectueuses si fortement enracinées dans le langage de nos élèves Quelques-unes sont dues à l'ignorance de la langue, à l'influence du milieu, d'autres aux difficultés de la grammaire ou à l'inattention. L'emploi du pronom relatif *que* au lieu de *dont*, entre dans ces dernières catégories : *l'homme* que *j'ai parlé.* Les exercices de vocabulaire et de phraséologie trouveront leur application dans la correction des compositions.

4° *Correction des phrases.* Cette partie de la correction touche au *style.* Nous ne saurions trop répéter que *le style à l'école primaire ne doit pas être autre chose que l'expression simple et correcte d'idées familières aux enfants.* Si les enfants s'habituaient d'abord à s'exprimer ainsi, il serait très simple de les initier plus tard aux *ornements* du langage. Mais il ne faut pas oublier que les ornements sont des accessoires qui ne s'ajoutent que sur un fond solide capable de les soutenir. On ne met pas de volutes sans chapiteau. Il faut donc sans cesse ramener l'élève à l'idée qu'il doit employer l'expression la plus simple et la plus naturelle, celle qui précise davantage la pensée à rendre. Il est facile de comprendre que l'élève qui peut corriger lui-même ses fautes

d'expression, sera facilement appelé à tourner mieux sa phrase, à lui donner plus d'élégance et d'harmonie, à y mettre plus de relief et de vie. Mais il faut viser à l'essentiel d'abord.

La maîtresse a souligné les phrases incorrectes, trop longues, obscures, mal ponctuées : l'élève a dû corriger lui-même. S'il ne le peut, la phrase est écrite au tableau noir, et, dans un travail collectif guidé par les questions de la maîtresse, on cherchera *pourquoi* il y a faute, et *comment* il faut corriger. Mais encore une fois, ce sont les élèves, non la maîtresse, qui doivent corriger.

Dans ces corrections, on aurait tort de négliger la ponctuation. Bien ponctuer, c'est faire voir qu'on comprend ce qu'on écrit ou ce qu'on lit, qu'on saisit bien les rapports des mots et des propositions.

ARTICLE VI

L'orthographe usuelle.

276.—Notion de l'orthographe. L'orthographe est la manière d'écrire correctement les mots de la langue. S'agit-il de les écrire conformément à l'usage, tels qu'on les trouve au dictionnaire, on a l'orthographe absolue ou *usuelle* étudiée dans cet article. L'article suivant traitera de la manière d'écrire les mots conformément aux règles de la grammaire : c'est l'orthographe *grammaticale*.

277. -Importance. L'orthographe, usuelle ou grammaticale, dénote le degré d'instruction et en marque le caractère. Savoir l'orthographe n'est pas, sans doute, savoir le français, mais " on ne sait vraiment pas le français quand on ne sait pas l'orthographe " (1).

Par ailleurs, en demandant un effort d'observation et de réflexion, l'étude de l'orthographe favorise le travail de formation qui est le but final de l'enseignement.

(1) I. Carré.

278.—Direction générale. I. *L'orthographe d'usage s'apprend plus par la mémoire que par le raisonnement.* Si elle était phonétique, il suffirait d'apprendre une fois la valeur des sons qui se retrouveraient toujours les mêmes dans tous les mots ; mais on sait qu'il n'en est pas ainsi et que l'usage seul peut justifier l'orthographe des mots comme *faon*, *taon*, *chariot*, et *charrette* (1).

Il s'en suit que la *règle générale* de l'enseignement de l'orthographe usuelle réclame l'emploi de tous les moyens qui concourent à graver les souvenirs dans la mémoire. Il faut donc associer à ce travail les souvenirs *auditif*, *visuel* et *graphique* (189, 3°).

II. *L'enseignement de l'orthographe usuelle commence avec la lecture.* En traitant de la méthode phonétique, nous avons montré l'avantage qu'elle offre à l'enseignement de l'orthographe. L'expérience prouve que si l'orthographe n'est pas bien apprise dans les premières années du cours, le mal est quasi irréparable.

Cet enseignement se continue avec l'étude du vocabulaire : dans les cours les plus avancés on fera intervenir l'étude de l'étymologie, des dérivés et des composés. Et on habitue l'élève à se servir du dictionnaire pour chercher tous les mots dont l'orthographe est douteuse.

III. *Tous les exercices de français doivent servir à l'enseignement de l'orthographe.* Tout mot nouveau est *articulé* (image tactile), *écrit au tableau noir* (image visuelle) et *écrit par les élèves* (image graphique). Certains mots difficiles sont laissés pendant plusieurs leçons au tableau noir, afin d'en graver plus profondément le souvenir visuel, on les fait revenir dans les *dictées* ; on les fait *épeler* et *copier* de mémoire plusieurs fois dans les lec-

(1) Certain auteur rapporte le fait d'une femme du peuple qui écrivait son nom sans y faire entrer aucune des lettres qui en composent l'orthographe. Elle se nommait *Sophie* et signait *Cafy*.

tures, récitations, etc. C'est par la répétition de ces exercices que l'orthographe finit par s'apprendre et se retenir (1).

IV. On aura soin de *ne jamais laisser sous les yeux des élèves des mots mal orthographiés*, sous prétexte de les faire corriger. Le souvenir de cette orthographe défectueuse finirait par se confondre avec celui de l'orthographe exacte et s'y substituer dans l'esprit.

V. L'institutrice *tiendra compte des fautes orthographiques*, pour les faire corriger, *dans tout travail écrit quelconque*, et non seulement dans les devoirs spéciaux de dictée. On crée ainsi l'habitude de s'observer et se surveiller en tout, et c'est indispensable en éducation.

ARTICLE VII

La grammaire ou l'orthographe grammaticale.

279.—Notion de la grammaire. La grammaire est à la fois la *science* des lois du langage et *l'art* de parler et d'écrire correctement.

Comme *science* elle fait connaître à quelles lois obéit la langue française dans l'expression des pensées ; comme *art*, elle nous apprend à utiliser ces règles pour perfectionner notre langage parlé (élocution) et notre langage écrit (orthographe).

280.—But de l'enseignement de la grammaire. D'après cette définition, l'enseignement de la grammaire à l'école primaire doit avoir pour but *d'apprendre à parler et à écrire correctement*, de familiariser l'élève avec les formes dont il peut revêtir sa pensée, conformément aux règles constatées dans l'usage de la langue et confirmées par lui.

Il est d'une souveraine importance pour les institutrices de bien comprendre ce but qui en reportera peut-être quelques-unes loin de

(1) Il est remarquable qu'on fait généralement peu de fautes d'orthographe en écrivant une langue étrangère. La chose s'explique par le fait qu'on ne cherche pas à écrire *au son* mais que tout mot de cette langue entre dans l'esprit sous sa triple forme intellectuelle, auditive et graphique. L'effort de l'attention a été plus grand. Le phénomène est le même chez les sourds et muets.

l'idée qu'elles se sont forgée de la grammaire. La grammaire ne peut être enseignée pour elle même, pas plus que le vocabulaire et l'orthographe. A quoi servirait en effet à un enfant de pouvoir énumérer les *dix parties du discours*, de définir et de classer tous les pronoms, verbes et adverbes, s'il ne connait pas la nature, le rôle et la fonction des mots, pour les grouper, de manière à exprimer avec clarté et précision sa pensée et les nuances de sa pensée ? L'école primaire ne vise pas à faire des *grammairiens*, mais à *enseigner la langue* ; la connaissance de la grammaire n'est pas un but, c'est un moyen, moyen indispensable, il est vrai, mais moyen toutefois, qui doit conduire au terme final : *comprendre la pensée des autres* et *exprimer correctement sa propre pensée*. C'est en ce sens qu'on a dit : " L'école doit enseigner le français, non la grammaire " (1).

281.—Direction générale. En tenant compte de la définition de la grammaire et du but qu'on doit poursuivre en l'enseignant, on peut en déduire les principes généraux qui devront guider dans l'enseignement de cette matière.

I. Il faut enseigner la grammaire par la langue. Cet axiome pédagogique veut dire que la grammaire est une science *d'observation* : la grammaire n'a existé qu'après la formation du langage et c'est de l'observation de celui-ci qu'on a tiré les règles qu'elle formule.

De là découlent trois règles pratiques :

1° *L'enseignement de la grammaire doit être inductif.* C'est-à-dire qu'il faut partir des *faits grammaticaux*, des exemples tirés du langage, pour les *observer* et les *comparer* afin d'en *découvrir* la loi générale qui les régit. Ces exemples doivent être pris dans la bouche des enfants chaque fois que cela est possible. Ainsi l'enfant le plus maladroit dira correctement que le *mur* est *blanc* et que la *neige* est *blanche*, que le *cadre* est *beau* et que *l'image* est *belle*. En lui faisant observer le genre du nom et de l'adjectif en chaque cas, il découvrira lui-même que *l'adjectif s'accorde en genre avec le nom qu'il qualifie.*

Il s'en suit donc : a) qu'il faut prêter plus d'attention à l'étude des exemples qu'à celle des règles, que l'enfant doit acquérir l'idée de la loi avant d'en apprendre le texte, et qu'il importe

(1) Ferdinand Brunot : *L'enseignement de la langue française*, p. 53

beaucoup plus de le familiariser avec la chose qu'avec la règle. Encore faut-il remarquer que ce n'est pas dans une même classe que l'enfant peut acquérir la notion d'une partie du discours et en apprendre la règle. Il faut le tenir dans l'observation pratique longtemps avant d'aborder l'étude systématique des règles, comme nous le verrons en parlant des *notions* à faire acquérir en grammaire.

Donc moins de théorie et plus de pratique.

Il s'en suit encore : b) que l'étude des textes est à la base de l'enseignement de la grammaire, comme la composition en occupe le sommet.

2° *L'enseignement de la grammaire doit être intuitif.* Déjà intuitif par l'observation des faits grammaticaux, l'enseignement de la grammaire doit l'être toujours par l'observation des choses extérieures qui conduisent à l'intelligence des parties du discours. Ainsi l'enfant voit autour de lui des personnes, des choses, des animaux et il sait qu'il faut des mots pour les nommer : rien de plus simple que de partir de là pour l'initier à l'idée du nom.

Ces personnes, choses et animaux qu'il connaît, il les distingue par certaines différences qu'il constate chez ceux qui ont le même nom : l'un est *grand*, l'autre, *petit* ; tel animal est *doux*, tel autre est *méchant* ; cette chose est *blanche*, *ronde*, *pesante*, telle autre est *noire* ou *rouge*, *carrée*, *légère*, etc., et il connaît le mot qui caractérise cette différence Il ne reste qu'une chose à lui apprendre : ces mots qui disent *comment* sont les personnes, etc., s'appellent *adjectifs*.

De même il a un mot pour exprimer *l'action* qu'il fait ou qu'il voit faire : il comprendra alors facilement pourquoi la grammaire parle de verbes.

L'intuition fera également comprendre le pourquoi des adverbes qui sont nécessaires pour exprimer les circonstances dans lesquelles se fait l'action : *bien* ou *mal*, *ici* ou *là*, *aujourd'hui* ou *demain* ; les nuances qui distinguent les qualités : *plus* ou *moins* rond, *très* rond, etc.

On peut ainsi faire comprendre intuitivement toutes les parties du discours.

II. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DOIT ÊTRE SIMPLE ET ÉLÉMENTAIRE. La grammaire est une science compliquée ; telle que présentée par certains manuels, elle ne peut être comprise sans une certaine connaissance de la philosophie et sans un esprit habitué aux subtilités. D'autre part les parties qui se suivent dans les manuels traditionnels, n'ont pas toutes la même importance pour le but poursuivi. On ne peut donc songer à la faire apprendre intégralement à l'école primaire (1).

Il faut donc simplifier l'enseignement et le réduire à ce qui est nécessaire à l'élève dans le cours où il est placé (118, 2°).

En conséquence, on s'arrêtera aux *notions fondamentales* pour les approfondir, et, occasionnellement, on ouvrira l'esprit des élèves sur les *exceptions*, les *subtilités* qui entraveraient inutilement la marche de leurs études. La maîtresse de tact et de jugement aura toujours, dans le choix de ses leçons, ce double but devant l'esprit : 1° enseigner ce qui pourra corriger les mauvaises habitudes de langage contractées avant l'entrée à l'école ; 2° enseigner ce qui pourra accroître graduellement la connaissance du langage acquise avant cette même période.

Ainsi quel avantage peut-on trouver à faire apprendre aux élèves des écoles de campagne, élémentaires et même modèles, la série des exceptions et sous exceptions qui font accroc à la règle du pluriel dans les noms ? L'enfant sera-t-il plus avancé quand il saura qu'on dit des *baux*, des *coraux* ; des *ails* ou des *aulx*, des *chacals*, des *nopals* et des *servals* ; des *œils-de-chats*, des *œils-de serpent*, des *œils-de-chèvre* ? Et dans la série des verbes, ne serait-il pas plus rationnel de signaler en passant, comme en exercice de vocabulaire, les expressions *ci-gît*, *gisant*, et *il gisait* ; *sans coup ferir*, *ouïr*, *il sied*, etc. ?

(1) Comment en effet demander à l'enfant de comprendre que le verbe *être* est *substantif* " parce qu'il *subsiste* comme par lui-même ", et qu'il est *attributif*, c'est-à-dire " composé du verbe substantif (subsistant comme par lui-même ?) et d'un attribut ", quand il est synonyme *d'exister*, *aller*, *résider* ? Et pour rendre la chose plus claire, on apporte un exemple : " Dieu est ". Et alors si l'enfant peut comprendre que, le verbe *subsistant comme par lui-même* étant toujours le verbe *être*, et que l'attribut, quand il n'existe pas, est tiré des entrailles du verbe attributif sous la forme lumineuse d'un participe présent, il verra clair comme jour que *Dieu est* signifie : *Dieu est étant*. S'il est d'intelligence moyenne, il devra être convaincu après cela que c'est un verbe attributif. Ne dirait-on pas que certains grammairiens ont entrepris la tâche de faire prendre la grammaire en aversion ?

Pou.quoi aussi s'attarder, dans les écoles primaires, à faire distinguer les nuances dans l'emploi du passé défini et du passé indéfini ? Pourquoi se donner tant de peine pour faire apprendre (et les apprend-on) des choses dont la connaissance peut être utile à des élèves bien au courant des notions fondamentales et à même de greffer des connaissances supplémentaires sur celles-là, mais parfaitement inutile aux enfants des écoles primaires ? Donnons l'essentiel, les choses pratiques d'abord ; le surérogatoire viendra en son temps si c'est nécessaire.

III. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DOIT FAIRE ACQUÉRIR DES IDÉES PLUTÔT QUE DES FORMULES ET DES MOTS. Le grand défaut de l'enseignement de la grammaire consiste à donner des formules sans se demander si elles fournissent à l'élève des connaissances qui agrandissent son esprit et qu'il peut développer pour perfectionner son langage. C'est le mécanisme et le formalisme qui ne permettent de comprendre quelque chose qu'à la condition de rester dans les mots.

Ainsi l'enfant apprendra que " le sujet est le mot qui répond à la question *qui est-ce qui* placée avant le verbe, s'il s'agit d'une personne, et à la question *qu'est-ce qui* s'il s'agit d'une chose ". Sur quoi l'on peut faire deux remarques : 1° On exige que l'élève, avant de découvrir le sujet, sache si c'est une personne ou une chose, en d'autres termes qu'il *connaisse* le sujet avant de le chercher ; 2° par ce procédé tout machinal, on ne donne pas à l'élève l'*idée* du sujet : il n'y voit qu'une formalité à remplir pour analyser et pour établir l'accord du verbe, mais il ne va pas plus loin (1).

Nous pourrions relever une quantité de cas où l'on est obligé de sortir les mots des nomenclatures dans lesquelles on les fait entrer et des définitions sous l'extension desquelles les place la grammaire. Ainsi *il*, classé comme pronom personnel, devient tout à coup *impersonnel* dans *il faut, il pleut* ; lorsqu'on dit : *l'oulez-vous venir avec moi ? Je le veux ; le* n'est plus ni *pronom*, (mot qui tient la place du nom) ni *personnel* (pronom qui indique le rôle qu'un être joue dans le discours). On a beau définir, avec l'Académie, que " le pronom tient ou est *censé tenir* la place du nom ", ne vaut-il pas mieux laisser *l'étiquette* de côté pour faire simplement comprendre *l'idée* exprimée par tel mot, et laisser aux savants le soin de chercher dans

(1) Nous nous en sommes rendu compte nous-même après avoir fait marcher un élève devant nous, et lui avoir demandé quelle action il venait de faire et qui était le sujet de cette action ? Son embarras d'abord, puis sa figure épanouie, nous prouvèrent qu'il venait de sortir des ténèbres de la formule pour entrer au plein jour de la réalité.

quelle catégorie le classer et de déterminer quand il est *censé* tenir la place d'un nom?

Pourra-t-on jamais croire qu'un enfant comprend le sens de *déterminatif* parce qu'on lui aura fait apprendre les espèces d'adjectifs qui entrent dans cette catégorie, surtout quand, sous cette appellation, on classe les adjectifs *indéfinis*, c'est-à-dire qui *déterminent* d'une manière *indéterminée ?* Et alors, l'élève apprend de mémoire des nomenclatures et des séries ; mais il n'apprend pas à déterminer, et c'est pourtant ce qu'il faudrait lui apprendre par cette étude.

On peut en dire autant de la *qualification* que la grammaire semble réserver aux seuls adjectifs qualificatifs. Si la grammaire doit apprendre à parler, elle doit montrer à l'élève comment qualifier les personnes et les choses dont il parle, et on ne qualifie pas seulement avec les *adjectifs*. Ainsi quand je dis : *ce tableau est* L'ŒUVRE D'UN MAITRE, *cet homme est* SANS CARACTÈRE, *ce devoir* EST BIEN, *c'est un théâtre* DE BAS ÉTAGE, *une montre* QUI NE VAUT PAS CINQ SOUS, UN BIJOU *de discours, un habit* D'UNE RICHESSE ! je prouve qu'on peut qualifier autrement qu'avec des adjectifs qualificatifs.

Par ailleurs, s'il est important à l'élève de savoir distinguer les adjectifs qualificatifs, il lui importe aussi de connaître ce qu'ils ajoutent à la qualification du nom. En disant : *le champ* PATERNEL, *le vin* ROUGE, *la main* DROITE, *la rive* DROITE *du St-Laurent*, le qualificatif devient un véritable déterminatif.

A chaque instant, le langage nous fournit ainsi des exemples qui prouvent que pour enseigner la grammaire d'une manière éducative et efficace, il faut sortir de la formule et de la classification absolue et donner une *grammaire d'idées* plutôt que de règles.

IV. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DOIT ÊTRE RAISONNÉ. Si certaines choses en grammaire sont inexplicables à l'intelligence de l'enfant, il ne faut pas négliger de justifier toutes les règles qui peuvent l'être.

La phonétique en explique un certain nombre. Tel est le cas pour la formation au féminin des adjectifs dont le masculin se termine en *as*, *el*, *eil*, *en*, *on*, *et*. Pour conserver la prononciation que l'usage a apprise, il faut doubler la consonne ; autrement en effet le féminin de *grasse* se prononcerait *grase*, le son de *ll* mouillés disparaîtrait au féminin de *pareil*, *vermeil* ; le double *nn* ne se ferait pas sentir dans *bonne*. L'accent tonique explique la formation du féminin dans les adjectifs dont la dernière consonne ne se prononce pas au masculin, comme *dernière*, *nette*, *concrète*. Dans ces cas, l'orthographe du masculin doit être enseignée par celle du féminin. La prononciation de *grise*, *grande*, *petite*, fait facilement découvrir l'orthographe du masculin.

C'est encore l'accent tonique qui explique la règle des verbes en *eler*, *eter*, le redoublement de la consonne dans le radical du verbe *prendre*, à l'indicatif : *pren-ons*, *pren-nent*. L'orthographe encore usité de *nouvel* an, *bel* enfant, *vieil* habit, explique le féminin des adjectifs *nouveau*, *beau*, *vieux*. La formation du pluriel dans les noms propres, *lorsqu'ils deviennent noms communs* : les *Mécènes*, les *Césars* ; et dans les noms composés : *timbres-poste*, *plates-bandes*, *avant-gardes*, *cure-dents*, se raisonne également : c'est comme si l'on disait : des *timbres pour la poste*. des *bandes plates*, *des gardes qui vont en avant*, *un instrument qui cure les dents* (1).

Par ailleurs il faut toujours tenir l'esprit de l'élève actif en lui faisant justifier l'orthographe des règles qu'il emploie et la fonction des mots qui entrent dans ses applications grammaticales.

V. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE NE DOIT PAS ÊTRE CLOISONNÉ. La grammaire, nous l'avons déjà fait remarquer, ne s'enseigne pas pour elle-même, mais n'est qu'une partie de l'enseignement du français, et elle apprend à parler et à écrire correctement. Par conséquent, tout en apprenant des règles d'une manière précise et claire, son enseignement doit se relier à tout ce qui concourt à l'enseignement de la langue.

1° *La lecture* est une source d'observations dans lesquelles l'élève des cours inférieurs trouve le point de départ d'une étude, et l'élève des cours supérieurs le point d'arrivée, l'application de lois grammaticales.

2° *L'analyse grammaticale, logique et littéraire*, se relie tout naturellement à l'enseignement de la grammaire à toute étape du cours, pour contrôler, faire pénétrer les idées qui se cachent sous les mots et les formules, et montrer l'application raisonnée des règles du langage.

3° *Le vocabulaire* tient également à l'étude de la grammaire. Le féminin de certains adjectifs, comme *vif*, *frais*, *franc*, *bénin*, *malin*, *doux*, se justifie par les dérivés : *vivacité*, *fraîcheur*, *franchise*, *bénignité*, *malignité*, *douceur* et *doucement*. En général la formation des mots, avec leurs suffixes et leurs préfixes, s'apprend à l'occasion de l'enseignement de la grammaire.

4° La *composition* est comme le dernier mot de la gram-

(1) Bouchandomme. Ouv. cité.

maire. Sans doute il faut à chacune de ces deux branches un enseignement distinct et systématique, mais l'une prépare l'autre. En faisant varier le genre ou le nombre des sujets dans les phrases étudiées ou dans les titres des dictées d'application, on oblige l'élève à appliquer des règles de grammaire et à adapter son langage à la pensée qu'il exprime ; de même en variant le temps d'une proposition principale, on oblige l'élève à modeler la forme sur le sens, et par conséquent à prendre la direction de sa pensée pour la revêtir de la forme qui lui convient.

Il ne faut pas sans doute que la leçon de grammaire sorte de son but précis et devienne un pot pourri ; mais pour être vraiment éducative, elle doit offrir des échappées sur le monde réel et moral, afin que la lumière du dehors, en se projetant sur cet enseignement fondamental, fasse mieux comprendre les relations du langage avec les connaissances acquises en classe.

282.—Division de l'étude de la grammaire. Les matières grammaticales sont étudiées dans l'ordre déterminé par le programme officiel interprété par une bonne pédagogie. D'autre part, chacune des parties de la grammaire doit être enseignée par l'induction et la déduction combinées. Toutefois, comme la méthode d'enseignement offre des particularités suivant le degré du cours et les parties auxquelles elle s'applique, nous considérerons séparément les *notions*, les *règles* de grammaire, les *conjugaisons*, et les exercices d'application : *dictée*, *analyse*, *phraséologie*.

§ I. Notions.

283.—Direction générale. Dans les deux premières années du cours, on n'enseigne systématiquement aucune règle de grammaire, mais on *donne pratiquement des notions* de grammaire pour initier aux connaissances qui seront complétées et approfondies plus tard par une étude systématique.

Ces notions se donnent *pratiquement* et *occasionnellement* dès la première année du cours. On ne fait apprendre aucune règle ou

définition, surtout on ne se sert d'aucun manuel de grammaire, mais on fait observer le langage de l'élève, ses lectures, et on en fait ressortir les connaissances pratiques fondamentales qui ouvrent l'esprit sur les lois du langage, et qui serviront de base aux règles d'application avec lesquelles l'élève devra se familiariser en poursuivant son cours.

Ces observations pratiques suffisent dans ces cours : on gâterait tout en voulant faire apprendre des règles. Et l'on restera surpris, à la fin du deuxième cours, des résultats obtenus, et de la facilité avec laquelle l'élève comprendra et apprendra les règles de la grammaire.

Les notions qu'il faut ainsi faire acquérir portent 1° sur la *nature des mots principaux* qui entrent dans le langage ; 2° sur les *fonctions grammaticales* des mots.

284.—Notions à faire acquérir sur la nature des mots. Les premières notions grammaticales qu'il faut faire acquérir aux enfants, sont celles du *nom*, de *l'adjectif qualificatif*, du *verbe*, du *pronom*. La connaissance du nom amène inévitablement celle de *l'article* (présenté comme un petit mot qui accompagne ordinairement le nom), du *genre*, du *nombre*, et de *l'accord* de l'adjectif avec le nom. En deuxième année on peut fort bien aussi donner l'idée d'autres parties du discours, notamment de la *conjonction* et de *l'adverbe* (1).

Naturellement, ces notions ne se donnent pas séparées de celles des *fonctions grammaticales* et des *conjugaisons* que nous étudierons

---

(1) Il est à propos de rappeler ici ce que nous avons mentionné à l'article de la lecture élémentaire (225, A, II, a), au sujet des exercices préparatoires qui précèdent l'enseignement de la lecture. La méthode phonétique ayant pour point de départ la décomposition des mots en syllabes, et des syllabes en sons et articulations, il faut commencer par donner aux enfants l'idée des mots, des phrases et des syllabes avant de commencer l'enseignement de la lecture. En demandant à *Paul* son nom, je puis facilement lui faire comprendre que pour prononcer son nom, on emploie un mot ; il découvrira sans peine que quand je dis : *Paul écoute bien*, je me sers de trois mots, etc. En répétant ces exercices, il aura l'idée des *mots* et des *phrases*.

D'autre part, par des exercices renouvelés, je lui fais facilement découvrir que quand je dis *Paul*, je ne parle *qu'une fois*, que pour dire *pa-pa*, je parle *deux fois*. Il ne restera plus qu'à remplacer l'expression : *parler une....deux fois*, par le mot : *une syllabe....deux syllabes*, et il aura acquis pratiquement les notions fondamentales dont les grammaires traitent généralement en première page, en débutant par une série de définitions abstraites à l'allure savante : "Pour parler on se sert de mots ; les mots sont composés de syllabes ; les syllabes sont composées de lettres...."

dans les numéros suivants. Le verbe est comme le pivot sur lequel tourne la proposition qui exprime la pensée. L'élève ne peut observer son langage, pour en tirer des connaissances sur le nom et l'adjectif, et l'accord de l'un et de l'autre, connaître les fonctions de sujet et de complément, sans trouver un verbe qui entre là pour donner un sens à la pensée qu'il a exprimée. On ne peut donc songer à séparer ces choses en pratique.

Nom. Les premières notions à donner, avons-nous dit, sont celles du nom. On demande à l'enfant comment il s'appelle ; on lui fait nommer les choses qui l'entourent : noms connus de personnes, d'animaux, de choses. Voilà sur quoi son observation s'est portée tout d'abord, et c'est là qu'il faut le ramener à son premier stage scolaire. On ne s'occupe pas de définir le nom : il suffit qu'il en ait la notion exacte, qu'il sache répondre quand on lui demande le *nom* de l'objet qu'on lui montre. Il s'habitue aussi très facilement à saisir que tel nom appartient à un seul et que tel autre est commun à plusieurs.

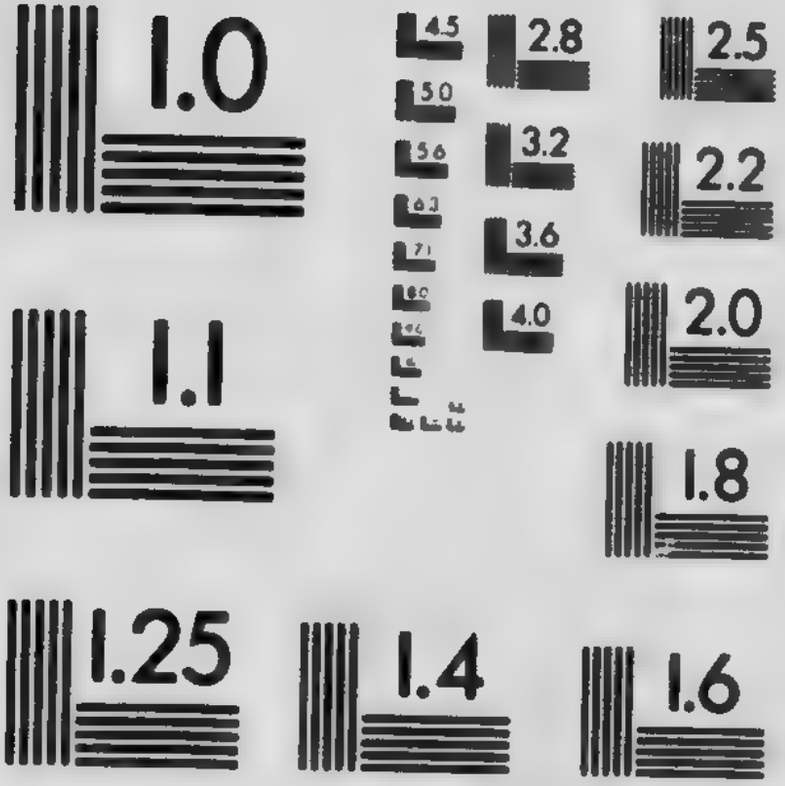
Adjectif. Mais cet objet se présente à lui avec une manière d'être qui lui est particulière, et que l'enfant connaît : le mur est *blanc*, le tableau est *noir*, ce crayon est *court*, un autre est *long*. Quand il peut dire *comment* est tel objet, on lui dit que ce mot s'appelle *mot de qualité*, et il a l'idée suffisante de l'adjectif qu'il apprendra à définir en troisième année du cours (1). Il ne faut pas, bien entendu, étudier l'adjectif en le séparant du nom.

Genre et accord. Aussitôt que l'enfant peut distinguer le *nom* et le *mot de qualité* qui lui convient, on attire son attention sur le fait que *blanc* appliqué au *mur*, se dit *blanche* quand on l'applique à la *craie*, et que l'on dit bien *un* ou *le* mur *blanc*, *une* ou *la* craie *blanche*, mais qu'on ne dirait pas *la* mur *blanche*, *le* craie *blanc*. D'autres observations du même genre, en choisis-

(1) On semble se préoccuper beaucoup de la difficulté que présente aux élèves le mot *qualité* appliqué aux adjectifs. Nous avons fait l'expérience, à l'école d'application, que présenté sous la forme que nous venons d'indiquer, le sens de ce mot entre le plus facilement du monde dans l'intelligence des petits. En deuxième année ils connaissent, pour nous en indiquer dans leurs lectures, et nous en citer dans leur langage, des *mots de qualité* et des *mots d'action*.

MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



APPLIED IMAGE Inc

1653 East Main Street
Rochester, New York 14609 USA
(716) 482 - 0300 - Phone
(716) 288 - 5989 - Fax

sant des adjectifs qui n'ont pas la même prononciation au masculin et au féminin, lui ouvriront graduellement l'esprit sur le masculin et le féminin et l'accord de l'adjectif avec le nom.

Nombre. Pour donner la notion du pluriel, on utilisera des noms qui sonnent différemment au singulier et au pluriel, en faisant remarquer la différence de prononciation quand il y a un seul objet ou quand il y en a plusieurs : *un cheval, deux chevaux ; un fanal, deux, trois, quatre.... fanaux.* Il peut paraître singulier qu'on enseigne le pluriel en partant des exceptions ; mais l'exception importe peu ici : il ne s'agit pas d'enseigner une règle, il faut initier à *l'idée du nombre.*

Verbe. L'élève connaissant le nom, le mot de qualité, et le rapport qui existe entre les deux, c'est une tâche facile de lui donner l'idée du verbe *être*, créé tout exprès pour les lier l'un à l'autre : *l'enfant* est *bon ; l'enfant* était *bon ; l'enfant* sera *bon.* Il ne peut évidemment pas être question d'essayer lui faire apprendre, encore moins comprendre, que c'est un verbe substantif, *subsistant comme par lui-même ;* il suffit qu'il sache que c'est un mot placé là exprès pour faire voir que la qualité exprimée appartient au nom. Il aura ainsi la première notion du verbe quoiqu'il en ignore la définition.

Mais l'enfant exécute encore des actions et il en voit exécuter. On fait *marcher* un élève : *quelle action Paul fait-il ?—Il marche.—Ecrivez cela.* L'élève écrit : *Paul marche.—Quel est le mot qui marque l'action faite par Paul ?—Marche.—On va l'appeler : un mot d'action.* Et par des exemples pratiques de ce genre, l'élève acquiert la notion du verbe qu'il appellera *mot d'action*, jusqu'à ce que, rendu à l'étude systématique qui sera faite en troisième année, il en apprenne la définition.

Pronom. Sans définir le pronom et sans en distinguer les espèces, l'élève peut encore pratiquement en saisir la notion très nette. Quand il parle d'un camarade qui le taquine ou qui l'amuse, et qu'il le désigne par des expressions comme celles-ci : *c'est* LUI ; IL *m'a pris mon crayon ;* rien de plus facile que de lui

faire découvrir qu'il a mis ce mot à la place du nom de son camarade. Il se familiarise encore avec l'idée du pronom personnel dans les exercices de conjugaisons dont nous parlons plus loin. Quand il lit une phrase comme celle-ci : *le navire a été jeté à la côte et il a péri*, il n'éprouve aucune difficulté à trouver le nom qu'on pourrait mettre à la place de *il*.

Remarquons que pour étudier le pronom personnel, il ne faut jamais le séparer du verbe.

Autres parties du discours. Comme nous le dirons plus loin à l'occasion des fonctions grammaticales, on peut, en faisant analyser une phrase, faire découvrir toutes les parties du discours, pour donner aux élèves la notion des mots qui marquent le *lieu*, le *comment* de l'action : Paul est *ici*, il est *là* ; il marche *vite*, *lentement* ; il prie *bien*. Egalement pour les mots qui servent à unir les autres : *Pierre* et *Paul vont à la messe* ; *René a mangé une pomme* et *une orange*. Les exclamations fréquentes de l'élève : *Aïe ! Aïe !—Oh !—Ah !* servent aussi à lui donner l'idée de l'interjection.

285.—Notions à faire acquérir sur les fonctions grammaticales. Les principales fonctions grammaticales auxquelles il faut initier l'élève, sans définition ni mot technique, sont le *sujet* et le *complément*. En apprenant à distinguer les mots d'action, l'enfant n'a qu'un pas à faire pour comprendre qu'il y a toujours quelqu'un qui fait cette action. Quand on fait marcher Pierre dans la classe, posons les questions : *Quelle action fait Pierre ?—Qui est-ce qui marche ?* De même quand l'élève lit : *René mange une pomme*, demandons-lui : *Quelle action fait René ?—Qui mange ?—Il mange quoi ?* On ne parle encore ni de sujet, ni de complément, ni de la manière de poser la question pour trouver le sujet ; on fait mieux : on fait apprendre la chose avant la règle ou la définition, et c'est ce qu'il importe de faire.

Il est clair qu'on peut, en deuxième année, donner au sujet son nom, quand l'élève en a l'idée nette, mais on ne se fatigue pas à lui en faire apprendre la définition.

Quand l'élève comprend bien le complément direct, on peut lui ouvrir graduellement l'esprit sur la valeur du mot *complément* et l'initier à l'idée des compléments *indirect* et *circonstanciel*.

Voici des exemples. *Apportez-moi l'ardoise de Laura.* L'enfant l'ayant apportée, je la lui fais rendre à sa propriétaire. Puis je demande :

—Si je vous avais dit: apportez-moi l'ardoise, la phrase aurait-elle été complète ? Pourquoi non ? Par quel mot a-t-il fallu compléter pour faire comprendre de quelle ardoise je parlais ?

—Jean, que faites-vous là ?

—Je lis, Mademoiselle.

—Arthur, écrivez au tableau ce que Jean vient de dire.

—Cette phrase est-elle complète ?

—Oui, en ce sens que je sais quelle action fait Jean. Mais peut-on la compléter davantage ? Est-ce que vous savez ce que lit Jean ? On peut donc la compléter encore.

—Jean, que lisiez-vous ?

—J. Ma leçon.

—Ecrivez, Arthur.

—M. Où lisiez-vous votre leçon ?

—J. Dans mon livre. (Arthur écrit encore).

—M. Avez-vous plusieurs livres ?

—J. Oui, mademoiselle.

—M. Dans quel livre lisiez-vous ?

—J. Dans mon livre de lecture. (Arthur écrit toujours).

—M. Pourquoi ajoutez-vous : mon livre....*de lecture ?*

—J. Parce que j'en ai d'autres.

—M. C'est très bien ; pour *compléter* ce que vous vouliez dire, vous deviez donc ajouter tous ces mots. Quelle action est exprimée là ?—Qui fait cette action ?—Où ?—Dans quel livre ?

Comme on le voit, c'est une véritable analyse d'idées. Quand il n'y aura plus qu'à donner les mots, la besogne sera singulièrement simplifiée. Et dans les cours plus avancés, on n'aura qu'à continuer l'étude de la grammaire dans cet ordre en approfondissant les connaissances, sans se préoccuper de s'attacher à l'ordre traditionnel qui étudie séparément chacune des dix parties du discours, si l'on ne veut tomber infailliblement dans les nomenclatures arides et l'enseignement machinal (1).

---

(1) Certaines personnes, trop susceptibles, craignent facilement une tendance révolutionnaire dès que l'on parle de sortir de sentiers battus. Nous les engageons à chercher sérieusement la solution des cas suivants : combien faudrait-il de temps à un enfant pour apprendre à parler, s'il n'avait pas d'autres moyens que d'étudier l'ordre des dix parties du discours, et de considérer chaque

§ II. Les règles de grammaire.

286.—Direction générale. I. Les règles et définitions de grammaire, préparées comme nous l'avons vu au § I, commencent à s'étudier systématiquement en *troisième année* du cours et se poursuivent les années suivantes. Dans cette étude on doit procéder très lentement et limiter strictement sa matière à chaque leçon. Le but n'est pas atteint quand l'élève a compris la règle et qu'il l'a apprise ; il faut qu'il l'approfondisse et se l'assimile par une grande variété d'applications dans lesquelles les difficultés sont graduées pour conduire rationnellement l'esprit du facile au plus difficile. Il ne saura bien cette règle, pour répondre au but poursuivi, que quand il saura l'appliquer comme naturellement, non seulement dans les exercices spéciaux, mais dans tous les devoirs de classe.

---

classe de mots en les séparant de ceux auxquels ils sont naturellement liés par les lois du langage ?—Comment se fait-il que, dans les institutions de sourds-muets, on arrive plus rapidement à apprendre la langue que dans les autres écoles ? Et l'enfant à la maison entre deux et cinq ans, n'apprend il pas à parler beaucoup plus qu'il ne le fera par trois ans d'étude de la grammaire ? La mère suit elle l'ordre des parties du discours pour lui apprendre sa langue ? Elle suit instinctivement l'ordre suivant lequel l'enfant se développe : les objets frappent ses sens, il en apprend le nom : il voit ensuite les qualités sensibles de ces objets, et il apprend le mot qui qualifie ; il voit exécuter des actions et il les nomme, etc. C'est cet ordre que nous tâchons de reproduire dans les indications données ci-dessus, en nous guidant sur la nature de l'enfant, les ouvrages d'auteurs compétents, entre autres " l'Enseignement de la lecture par une réunion de professeurs ", sur les travaux de Ferdinand Brunot, professeur de langue française à l'Université de Paris, et sur les quelques expériences que nous avons pu faire nous-même de cette méthode. Cette méthode à été mise à la portée du personnel enseignement par le " Premier livre de langue française " de Brunot et Bony, et les écoles canadiennes-françaises la trouveront appliquée dans la " Nouvelle Méthode de langue française d'après la méthode Brunot et Bony, par C.-J. Magnan et N. Tremblay ". Cf. Les Ecoles primaires et les Ecoles normales en France, en Suisse et en Belgique, par M. C.-J. Magnan (aujourd'hui Inspecteur général des écoles catholiques de la province de Québec), p. 32 note.

Au reste il ne faut pas croire que la préoccupation de simplifier la grammaire française et de l'enseigner par la langue, est de date récente. Dans sa *Lettre sur les occupations de l'Académie*, Fénelon écrivait : " Un savant grammairien court risque de composer une grammaire trop curieuse et trop remplie de préceptes. Il me semble qu'il faut se borner à une méthode courte et facile. Ne donner d'abord que les règles les plus générales ; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application sensible des règles par un fréquent usage : ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde ". Fénelon n'était pas un brouillon, encore moins un révolutionnaire.

II. Tout en étudiant systématiquement les règles, il ne faut pas négliger de *jeter des idées* en avant (180, 1°) c'est-à-dire d'enseigner occasionnellement des choses qui ne seront approfondies que plus tard. Par exemple, en enseignant le pluriel des noms, on considère en passant quelques particularités qui se rencontreront sur le même sujet en syntaxe. En étudiant la formation des verbes réguliers, on compare occasionnellement quelques formes irrégulières de verbes connus ; en enseignant l'adjectif possessif, on laisse entrevoir le pronom possessif, etc.

III. Pas plus dans l'étude systématique que dans les notions données aux deux premières années, il ne faut s'astreindre rigoureusement à *l'ordre des dix parties du discours*. Il faut grouper ensemble les parties qui s'enchaînent naturellement ou se complètent dans le langage, en suivant, non *la nature grammaticale des moyens d'expression*, mais l'ordre *des idées à exprimer*.

Ainsi les pronoms personnels ne s'étudient pas séparés de la conjugaison des verbes; de l'étude de *la manière du nom* (qualification), on passe, par une pente toute naturelle, à *la manière d'être* de l'action, et à ses *circonstances* (adverbe). En étudiant la qualification et la détermination, il faut montrer les différents moyens de qualifier et de déterminer ; le rôle de la personne, étudié avec les pronoms qui accompagnent les verbes, devra être montré appliqué dans les adjectifs et pronoms possessifs. En étudiant les adverbes de lieu, il faut faire voir les propositions circonstancielles qui désignent le lieu, et ainsi de suite.

287.—Marche de la leçon.—Les explications données précédemment dispensent de revenir sur la marche d'une leçon aux deux premières années. Il s'agit ici de l'enseignement systématique.

A. Leçon nouvelle.

I. *Récitation* de la leçon de la veille.

II. *Annonce du sujet*, en le reliant à la chose déjà connue sur laquelle on va s'appuyer pour étudier l'objet inconnu de la leçon.

III. *Travail d'induction* qui comprend : 1° *l'observation*

des exemples pour abstraire de chacun la règle qu'il contient ; 2° *la comparaison* des exemples pour constater l'identité de tous les cas ; 3° *la généralisation* ou *l'énoncé de la règle abstraite.* Cette règle doit être apprise.

IV. *Déduction* ou *applications*, de vive voix d'abord, puis par écrit.

V. *Devoir approprié :* exercices du manuel ou devoir d'invention.

VI. *Réflexions* morales ou pratiques.

B. Répétition. I. *Récitation* de la règle apprise la veille.

II. *Correction* du devoir, en faisant justifier la règle à chaque cas.

III. *Exercices variés d'application.* Ces exercices doivent être tels que l'élève apprenne à utiliser ce qu'on lui a enseigné, pour développer son langage.

288.—Modèle de leçon. Il faut d'abord préparer (voir modèles pages 132 et 140-141).

Soit donc à préparer une leçon sur *l'adjectif possessif.* Il faut faire apprendre aux élèves que *certains mots se placent devant un nom pour déterminer la chose nommée et en indiquer le possesseur,—et que ces mots se nomment adjectifs possessifs.* Ce sera mon *but précis.* En l'analysant, je trouve quatre parties sur lesquelles il va falloir insister : 1° c'est un *mot*, 2° ce mot *accompagne* le nom (*ne le remplace pas*) ; 3° ce mot *détermine* la chose nommée, c'est-à-dire la fait distinguer des autres choses qui portent le même nom ; 4° il fait connaître le *possesseur*, le *propriétaire*, le *maître* de la chose, *à qui est* la chose.

Ce qui est inconnu : tout doit être connu des élèves, sauf la définition. Le sens de *déterminer* a dû être expliqué dans des leçons précédentes qui ont appris à déterminer des noms. L'enseignement de l'adjectif démonstratif a dû confirmer davantage cette connaissance. La leçon présente contribuera encore à la préciser. L'élève a déjà l'idée de *possesseur*, sinon du mot au moins de la chose, et l'emploi de ce mot ne lui sera pas étranger.

Comment j'introduirai ma leçon : En récapitulant celle de l'adjectif *démonstratif* : donnez-moi *ce* livre. Si je disais : donnez-moi *un livre*, sauriez-vous de quel livre je parlerais ?—Non, il ne serait pas *déterminé.* Ici, en disant : *ce livre*, je le montre du doigt et le livre est déterminé ; mais *ce* livre ne me dit pas *à qui* appartient le livre,

qui en est le propriétaire. Nous allons voir aujourd'hui qu'il y a des mots mis en avant du nom pour faire connaître le propriétaire, le possesseur de la chose nommée.

Procédés : Inductif : observation des exemple (que j'indique plus bas). Intuitif : je me servirai des objets appartenant à l'enfant : je lui ferai prendre *son* livre, remettre sur *son* pupitre, et lui ferai exprimer cette action en proposition qui servira d'exemple. (Voir plus bas à la leçon).

Forme : interrogative. Orientation des questions : suivant l'ordre de l'analyse de mon but précis : *A qui le livre ?*—En lisant cet exemple, est-ce que je sais *de quel livre on parle, à qui il appartient ?* Quel est le *mot* qui indique cela ?—*Avant quel mot* ce mot est-il placé ?—Même ordre sur chaque exemple.

Synthèse : De la comparaison de chaque exemple, je ferai résumer les quatre conditions qui entrent dans le but précis, pour faire énoncer la règle. Puis je leur dirai que ce mot s'appelle *adjectif possessif*, ainsi appelé de l'idée de *possession* qu'il exprime.

Comment graver : Par des applications ; de plus, j'exprimerai la possession d'une manière différente : ce livre est *à moi*, ce livre *m'appartient*, mon livre est plus beau que *le tien*, et je ferai découvrir que ces expressions ne sont pas des adjectifs, parce que ce n'est pas un mot qui se met *avant le nom* de l'objet. J'amènerai à remplacer les mots *à moi*, etc., par *mon livre*. Je ferai varier le genre et le nombre des noms.

Application et devoir (voir plus bas).

La leçon étant ainsi préparée, je l'introduis comme ci-dessus, puis je la donne à peu près de la manière suivante.

—Martin, à qui ce livre que vous avez sur votre pupitre ?—A moi, Mademoiselle.—Bien ; quand vous parlez de ce livre qui est à vous, comment dites-vous ?—Mon livre.—Prenez le dans vos mains. Dites dans une proposition complète ce que vous faites présentement.

D'après la réponse de l'élève, j'écris au tableau : *je prends mon livre dans mes mains.*—Lisez cela, Paul.—Le livre que Martin a pris dans ses mains est-il déterminé ?....Savez-vous de quel livre on parle ?....Vous pouvez donc le distinguer des autres, parce que Martin a dit : c'est....*mon* livre.—Qui est le propriétaire, de ce livre-là ?—C'est Martin.—Oui ; Martin en est le propriétaire, le possesseur. Y a-t-il un mot qui marque que Martin est le possesseur de ce livre ?—Dans quelles mains est le livre ? Quel mot l'indique ?

—Martin, remettez votre livre sur votre pupitre.

—Dites, Jeanne, ce que Martin vient de faire. J'écris sous sa dictée : *Martin remet son livre sur son pupitre.*—Regardez bien cette

phrase. A qui le livre dont on parle ici ? -Quel est le mot qui nous dit cela ? -Où est placé ce mot ? (Si l'élève allait oublier que *livre* est un mot ou un *nom* et disait : *avant le livre*, je lui ferais corriger son erreur en lui demandant de prendre ce livre qui est au tableau et de le mettre sur le pupitre).

—Le pupitre est-il déterminé, ici ? Savez-vous de quel pupitre on parle ? En connaissez-vous le possesseur ?—Où est le mot qui fait connaître le possesseur du pupitre ?

—Lucie, dites à Martin de reprendre son livre dans ses mains. Puis j'écris encore : *Martin, reprends ton livre dans tes mains.* Et je recommence la même série de questions pour faire comprendre que le *nom* est *déterminé* et qu'il est accompagné d'un *mot* qui fait connaître le *possesseur* de la chose.

Puis, je continue :—Prenez tous vos livres, à part vous, Martin. Dites-moi, Martin, ce que vos compagnons viennent de faire. Et J'écris : *Ils prennent leurs livres dans leurs mains.* Dites-leur maintenant de remettre leurs livres sur leurs pupitres. J'écris l'ordre de Martin : *Remettez vos livres sur vos pupitres.*

—Prenez tous vos livres dans vos mains, je vais prendre le mien aussi. Dites, Juliette, ce que nous venons de faire. Puis j'écris encore la réponse : *Nous prenons nos livres dans nos mains.*

Sur ces nouveaux exemples, je provoque les mêmes observations, en soulignant à chaque fois le mot qui fait l'objet de la leçon.

Après l'observation, je reprends chaque cas particulier pour faire constater que le *mot* en question est placé *avant le nom*, qu'il *détermine* l'objet nommé et qu'il en *fait connaître le possesseur.* En les repassant successivement, j'ai fait la *comparaison* qui établit l'identité de tous les cas. Il ne reste plus qu'à *généraliser*, en faisant exprimer la règle générale : *Tous ces mots se mettent avant le nom pour déterminer l'objet nommé et en faire connaître le possesseur.* Et je leur donne la seule chose qu'ils ne peuvent découvrir : le nom qui convient à ces mots : Bien, mes enfants, ces mots qui se mettent avant le nom.....s'appellent *adjectifs possessifs*, puisqu'ils font connaître le *possesseur.* Répétez : quels sont les mots qu'on appelle *adjectifs possessifs* ? Je fais répéter simultanément et individuellement, afin de bien graver.

Déduction : Je me garderai bien de dire : nommez-moi des adjectifs possessifs : ce serait retomber dans la nomenclature et le formalisme. Il ne faut pas séparer l'adjectif du nom. Je demanderai : en quelle classe êtes-vous ?—En quatrième.—L'aimez-vous votre classe ? Dites-moi cela dans une proposition complète, vous, Paul. Vous êtes-vous servi d'un adjectif possessif pour dire cela ? Pourquoi dites-vous que c'est un adjectif possessif ?—Dites à Pierre qu'il aime sa classe ;—dites cela de Jeanne ; -dites la même chose de vous

tous ; dites-le *à* vos compagnons ; —dites-le *de* vos compagnons.— Votre classe est elle plus intéressante que la troisième ?—Dites cela en proposition complète.—Y a-t-il un adjectif possessif ?—Pourquoi ?

—Ouvrez votre livre. Mettez un adjectif possessif à la place du tiret. Pourquoi ditez-vous ici : *un bon enfant aime* sa *mère*, et plus loin : *aime* son *père* ; et encore ici : ses *frères et* ses *sœurs ?* Analysez dans ces phrases les noms et les adjectifs possessifs.

—Martin, trouvez-vous votre livre plus neuf que celui de Paul? —Dites-lui cela. J'écris en conséquence : *Mon livre est plus neuf que le tien.* —Y a-t-il un adjectif possessif? Où ? Pourquoi ?

—Mais regardez donc ici : *le tien* veut dire quoi ?—Le livre de Paul.—C'est donc un mot qui fait connaître le possesseur ? Est-ce un adjectif possessif ?

On constatera certainement l'embarras des élèves. Je les ramènerai doucement par la déduction à découvrir que ce mot n'accompagne pas le nom mais le remplace. Si l'école a été bien conduite, l'élève connaît déjà que ce mot s'appelle pronom et je n'aurai aucune peine à lui faire trouver qu'il est mis à la place du nom précédé de l'adjectif possessif.

Je reprends la même explication sur cet exemple : ce livre est *à moi.*

On peut remarquer que dans cette leçon j'ai conjugué à toutes les personnes du présent de l'indicatif le verbe *prendre son livre dans ses mains* et cet autre : *remettre son livre sur son pupitre.* J'ai ainsi initié l'élève à des exercices qui reviendront dans des classes subséquentes, car ce n'est pas dans une ni quelques leçons que l'adjectif possessif sera approfondi : il en faudra plusieurs. Dans une autre classe, je ferai voir la *personne* de l'adjectif possessif. *Je* prends *mon* livre, *tu* prends *ton* livre, etc. Je devrai aussi lui faire voir la variation du mot en genre et en nombre.

De plus quand l'adjectif possessif sera bien connu et familier aux élèves, je les ferai passer à l'étude du *pronom possessif* en montrant la relation qu'il y a entre *mon livre* et *le mien* et celle qui existe entre les personnes du pronom possessif et les personnes du pronom personnel joint au verbe, toujours dans des phrases complètes. Je finirai cette étude en leur apprenant diverses manières de marquer la possession : *mon livre*, le livre qui est *le mien*, le livre qui est *à moi*, *qui m'appartient*, *qui est ma propriété*, que j'ai *en ma possession.* C'est en même temps de la phraséologie. De cette manière l'élève sera familiarisé avec l'idée de possession et les moyens de l'exprimer. C'est ce que nous avons appelé ailleurs : étudier la grammaire, non d'après la nature grammaticale des mots, mais d'après les moyens d'expression. La grammaire devient alors une vraie grammaire d'idées.

§ III. Les conjugaisons.

289.—Importance de l'étude du verbe. Le verbe est le pivot de la phrase. Notre méthode consistant à étudier la grammaire par le langage de l'enfant, on ne peut négliger, ni remettre à des classes avancées, l'étude de cette partie du langage qui entre dans tous les exemples qu'on observe en classe.

On s'en sert pour faire connaître les règles que l'on veut étudier : telles que l'accord de tous les adjectifs, qualificatifs ou déterminatifs, avec le nom, l'usage du pronom, la fonction du sujet et du complément ; pour corriger le langage défectueux de l'enfant ; aussi pour lui enseigner la correspondance des temps. Les mots ne doivent jamais être étudiés isolément, mais dans une proposition complète. La méthode rationnelle exige donc l'emploi constant du verbe.

290.—Direction générale. I. On doit *réprouver absolument l'étude sèche et aride des conjugaisons*, telles que données aux interminables tableaux de la plupart des grammaires. Il faut continuer à l'école le procédé qui a appris aux enfants à conjuguer dans la famille : phrases complètes qui expriment une pensée familière aux élèves. Plus de kyrielles ni de nomenclatures, mais un texte qui varie ses formes pour se prêter aux nuances de la pensée et préparer à la composition. Cette règle est de la plus haute importance.

II. L'étude des conjugaisons se fait d'abord oralement comme *préparation à l'étude systématique des conjugaisons écrites.* Plus tard la conjugaison orale sert d'application à la conjugaison écrite ; et tout le temps, elle apprend à faire un usage rationnel du verbe à ses différentes formes, ses divers temps et modes. L'étude par écrit doit nécessairement compléter l'étude orale, pour faire apprendre l'orthographe des formes. Ainsi il n'y a qu'une forme pour l'oreille, mais trois pour les yeux et l'orthographe dans les trois cas : *j'aime, tu aimes, ils aiment.*

III. On initie les enfants à ces conjugaisons orales dès la première année, en leur ouvrant graduellement l'esprit sur les *trois temps principaux* (présent, futur, passé) et sur *l'emploi qu'on*

en fait dans le langage. On se servira pour cela des verbes *avoir, être* et des *verbes les plus usités.*

On profite, pour ces exercices, des actions faites par les élèves en classe. Exemples : Pierre, qu'est-ce que vous faites, maintenant ?— Maintenant, je récite ma leçon.—Vous, Martin, dites à Pierre ce qu'il fait maintenant .—Dites ce que Pierre fait maintenant.—Dites tous ensemble ce que vous faites maintenant.—Jean, dites à vos compagnons ce qu'ils font maintenant.—Qu'est-ce que font maintenant vos compagnons ?

Dans une autre circonstance, il suffira de changer le mot *maintenant* par *demain* ou *hier* pour faire conjuguer au futur et au passé composé (indéfini).

Ces notions seront complétées plus tard, lorsqu'il faudra donner une idée bien nette des différents temps ; on le fera encore par l'étude d'une phrase qui mettra en relief la valeur de la forme employée.

Ainsi, sur l'exemple suivant : *Quand j'aurai fini ma leçon je jouerai*, il est possible et facile de faire comprendre aux enfants de troisième année qu'il y a ici deux actions qui devront se faire dans l'avenir, par conséquent au futur toutes les deux ; mais qu'elles ne se feront pas en même temps, l'une devant se faire après que l'autre aura été faite, par conséquent celle-ci lui sera *antérieure*, et que c'est pour ces deux raisons qu'on appelle cette forme le *futur antérieur*. C'est de cette manière qu'on peut faire comprendre l'emploi des formes du subjonctif et qu'on peut habituer à la correspondance des temps. On se préoccupe alors de donner le *sens*, non plus seulement une *forme* ; c'est-à-dire qu'on fait une grammaire d'idées, non de formules et de mots (1).

Tout en familiarisant avec l'idée *du temps*, ces exercices apprennent *l'usage pratique* du verbe. Aussi doit-on les multiplier en dosant la difficulté au degré d'avancement de l'élève. En choisissant dans les dictées ou les lectures, ou encore dans les conseils que l'on donne aux enfants, on peut se faire des phrases qui groupent un certain nombre de verbes connus auxquels on fait subir toutes les permutations de *temps*, de *mode*, de *voix*, de *personne*, de *nombre* permises par le sens. Voici un exemple. Une institutrice voulant relever le courage du dernier de sa classe, lui dit : "Tu peux devenir le premier par l'effort : tu es le dernier de cette semaine avec une note très basse : sois encore le dernier la semaine prochaine avec une note un peu plus élevée et tu auras marché !" Puis elle fit mettre

(1) Cf. Bouchendomme : *l'enseignement du français*, p. 38.

cette phrase à la deuxième personne du pluriel : *vous pouvez devenir... soyez encore.... et vous aurez marché.* Puis, pour lui dicter une résolution, elle la lui fit mettre à la première personne du futur : *je pourrai devenir.... je serai.... j'aurai marché* (1). Il faut aussi habituer à conjuguer aux quatre formes affirmative, négative, interrogative et exclamative.

IV. *L'idée du mode* se jette aussi graduellement dans l'esprit des élèves par l'emploi des phrases qui l'amènent. Exemples : *Je saurais ma leçon si je l'avais étudiée. Tu saurais ta leçon si tu l'avais étudiée... ....Il faut que je finisse mon devoir,—que tu finisses ton devoir.....Cette étude commence* en troisième, et dès cette époque les élèves sont en état de comprendre l'idée des modes étudiés jusque là.

Une remarque importante s'impose pour la bonne intelligence de cette disposition des conjugaisons en modes qui répètent les temps présent, futur et passé. Le temps marque l'époque où se passe l'action : dans le présent, le passé ou dans l'avenir, indépendamment des modes, lesquels indiquent simplement que dans le présent, dans le passé ou dans l'avenir, l'action *se fait* ou *s'est faite* ou *se fera* de telle manière ou de telle autre : *absolument*, ou *moyennant une condition*, etc. C'est dire que dans le mode on doit trouver les trois temps : présent, passé ou futur. C'est ce qu'il faut faire saisir aux élèves. Voici des exemples pour les divers modes conditionnel, impératif, subjonctif.

I. *Conditionnel* : Aujourd'hui *j'étudierais* (présent) si j'avais mon livre. Demain *j'étudierais* (futur) si je ne partais pas. Hier, *j'aurais étudié* (passé) si j'étais venu en classe.

II. *Impératif* : *Venez* réciter vos leçons maintenant.
Venez tous demain.
Je vous ai dit hier : *apprenez* bien vos leçons.
III. *Subjonctif* : Il faut que *je parte* maintenant.
Il faudra que *je vienne* demain.
Il fallait que *je partisse* hier.

Les modèles de conjugaison donnés en grammaire ne font pas tous ressortir la répétition de ces trois temps à chaque mode, mais c'est à l'institutrice de les souligner pour faire connaître les nuances de la pensée exprimée par les formes du langage.

L'étude des modes n'a de valeur éducatrice que si elle apprend à utiliser en pratique les formes qui servent à exprimer

(1) Cf. *Les Ecoles normales*...par J.-C. Magnan, p. 32.

les diverses circonstances de l'action ou les divers états d'âme dans lesquels se trouve le sujet de l'action. Comment faut-il exprimer une action que l'on ne veut pas faire d'une manière absolue, mais *conditionnée* ou subordonnée à telle circonstance ? Et si je veux exprimer la *certitude*, la *crainte*, le *doute*, le *regret*, le *désir*, de quelle forme dois-je me servir ? Les modes bien compris donnent la solution à tous ces cas.

291.—Programme. Aux deux premières années du cours, on *initie à l'idée du verbe* (284) et aux *trois temps principaux* (présent, passé et futur) de quelques verbes fréquemment employés par les élèves. En même temps on les habitue à conjuguer oralement les mêmes verbes et les deux auxiliaires *avoir* et *être*, mais d'une manière occasionnelle et dans des propositions complètes. En deuxième année on les exerce également sur tous les temps du mode indicatif et sur l'impératif.

II. En troisième année, on continue la conjugaison *orale* des mêmes modes, en y ajoutant le subjonctif, des verbes fréquemment employés, réguliers ou irréguliers. On y commence, par écrit, l'étude systématique de la *terminaison* et de la *formation* des modes indicatif et conditionnel. Occasionnellement, en le comparant à l'adjectif qualificatif, on fait voir l'accord du participe passé conjugué avec être ou sans auxiliaire. On donne l'idée concrète mais claire du mode.

III. En quatrième année, on étudie systématiquement tous les temps de tous les modes, terminaison et formation, des verbes réguliers et des verbes irréguliers qui sont d'un usage courant.

292.—Etude de la terminaison. Aussitôt que les élèves peuvent écrire une conjugaison, il faut leur faire remarquer occasionnellement la terminaison caractéristique des temps et des modes : *ais*, *rai*, *rais*, le *s* de la seconde personne du singulier, le *ent* de la troisième personne du pluriel et la partie invariable du verbe.

Dans cette étude il faut bien se mettre en garde contre tout ce

qui ferait rentrer dans le formalisme et le machinal que la méthode pourchasse de tous côtés. Ainsi on ne laissera pas dire aux enfants que le verbe est au futur *parce qu'il* finit en *rai*, ou au conditionnel *parce qu'il* finit en *rais*. Il est au futur parce qu'il exprime que l'action se fera plus tard, et c'est *parce qu'il est au futur* qu'il se termine en *rai*. Il est au conditionnel parce qu'il suppose une condition, et c'est *parce qu'il est à ce mode* qu'on le termine en *rais*. Comme cela on ne sépare pas l'idée exprimée de la forme qui l'exprime.

Les notions acquises occasionnellement préparent à l'étude *systématique* qui commence en troisième année. Il faut alors donner l'idée très nette du radical et de la terminaison, en les séparant nettement au tableau noir, et c'est sur les terminaisons qu'il faut surtout insister, parce que, heureusement, l'enfant apprend le radical mieux par l'usage que par la grammaire.

La définition du radical, telle que donnée ordinairement, est trop absolue, comme la plupart des règles de grammaire. On dit à l'élève que *le radical est la partie du verbe qui ne change pas*, et dès la première personne plurielle du présent de l'indicatif, il faut lui faire changer le radical de la plupart des verbes, même de ceux qui sont donnés comme modèles de conjugaison : *finir*, *recevoir*, *prendre*, etc. Il vaut mieux dire qu'il y a une partie qui se retrouve à peu près la même à tous les temps : c'est le radical ; et que cette partie est suivie d'une autre qui change d'après le nombre, la personne, le mode ou le temps. En partant ensuite de l'observation de son langage, on pourra lui faire découvrir de *quel temps primitif* dérive telle forme étudiée.

Nous ferons en outre remarquer à nos élèves que la plupart des verbes classés parmi les verbes irréguliers, ne le sont pas dans leurs terminaisons, mais seulement dans les modifications du radical, et que cette modification se justifie par une raison d'accentuation, comme dans *ils pren-nent*, qui doit nécessairement doubler le *n* pour conserver le son que l'usage lui attribue. On peut ainsi grouper les verbes dont l'irrégularité se produit aux mêmes temps et pour les mêmes causes : dans cette formation, *prendre* se relie aux verbes en *eler* et *eter*.

En étudiant les terminaisons, il faut comparer celles qui se ressemblent et celles qui font contraste, afin de généraliser dans le premier cas et de mieux graver dans le deuxième. Ainsi on peut constater que toutes les deuxièmes personnes du singulier de n'importe quel temps et mode se terminent par un *s*.

293.—Etude des temps composés. En étudiant la terminaison et la formation des verbes, il ne faut pas s'astreindre à suivre servilement l'ordre de la grammaire. L'étude des temps composés devient d'une facilité étonnante quand on les étudie dans les verbes parallèlement avec l'auxiliaire *avoir* : c'est lui qui, avec le participe passé, fait tous les frais des temps composés des verbes actifs. Il ne reste qu'à faire découvrir par l'élève quelle forme du verbe *avoir* entre dans chaque temps composé.

On fera les mêmes exercices pour les verbes neutres ou pronominaux, conjugués avec être, et l'on ne négligera pas de faire découvrir, remarquer et apprendre que la conjugaison du verbe au passif n'est que la conjugaison du verbe être auquel s'ajoute, *à tous les temps*, le participe passé du verbe. L'élève qui aura bien compris cela n'aura pas la tentation de confondre les deux formes : *je suis arrivé* et *je suis aimé*, la première au passé composé, et l'autre au présent de l'indicatif.

§ IV. La Dictée.

294.—But de la dictée. La dictée a pour but *direct* d'enseigner l'orthographe, d'usage ou de règles ; son but secondaire est de contribuer à développer l'esprit par l'enseignement général du français.

Ce que l'on condamne en dictée, ce n'est pas la dictée elle-même mais l'abus qu'on en fait. Il y a abus quand on dicte n'importe quoi sans expliquer le sens du texte, sans enseigner l'orthographe des mots nouveaux, sans éviter l'application de règles inconnues, ou qu'on fait de la dictée l'exercice central, sinon unique de l'enseignement du français. Tout en complétant les leçons orales d'orthographe, elle doit contribuer à provoquer l'activité intellectuelle des enfants et à meubler leur esprit d'idées justes et utiles.

Quelquefois la dictée servira d'exercice de contrôle, mais ce n'est pas sa destination ordinaire.

295.—Direction générale. I. La dictée commence avec la première leçon de lecture : tout mot enseigné est aussitôt dicté, de manière qu'il s'allie dans l'esprit de l'élève sous la triple forme d'idée, de son, d'orthographe (222, IV). Aucun mot nouveau n'est dicté avant qu'on en ait d'abord donné le sens et l'orthographe.

II. Quel que soit le cours, *la dictée ne doit comporter aucune application de règles inconnues ni de mots étrangers.* S'il s'en rencontre, il faut en donner l'orthographe aux élèves. Le but n'est pas de provoquer des fautes, mais d'exercer le jugement et le raisonnement des élèves sur l'application de préceptes connus.

III. *La dictée doit être courte:* cinq lignes au plus pour les élèves de troisième année, et entre huit et quinze lignes pour les autres, suivant leur degré d'avancement. Il faut la *choisir* avec soin au point de vue éducatif, et l'adapter au degré de développement des élèves. Le sens doit être expliqué avant que le texte soit dicté.

296.—Comment préparer la dictée. Le texte est lu et expliqué aux élèves au point de vue du sens. Les mots à orthographe compliquée sont épelés, même écrits au tableau noir, puis épelés par les élèves et effacés. Devant certains mots qui demandent l'application d'une règle que les élèves seraient en danger d'oublier, l'institutrice éveille leur attention pour provoquer leur recherche personnelle, mais sans donner la solution.

297.—Comment dicter. Il faut lire lentement et distinctement, en observant les liaisons et la ponctuation, et avec les intonations requises pour faire saisir tout le sens.

Si la dictée doit être corrigée immédiatement après, on peut mettre un élève à écrire au tableau noir retourné.

La dictée terminée, le texte est relu et on laisse quelques minutes pour que chacun relise son travail.

298.—La correction. Si la correction suit immédiatement, on corrige collectivement la dictée qui a été écrite au tableau noir, en faisant justifier chaque cas, et les élèves corrigent sur leurs cahiers. Puis les cahiers sont recueillis par la maîtresse.

Si la correction ne doit se faire que dans une autre classe, les cahiers sont recueillis à la suite de la dictée.

Dans les deux cas, la maîtresse corrige individuellement, en

indiquant les fautes sans les corriger. Il est préférable d'indiquer les fautes à la marge, surtout pour les élèves du deuxième degré et du cours modèle. Ils sont obligés de découvrir eux-mêmes les corrections à faire.

A la prochaine classe, l'élève aura quelques minutes pour corriger son travail, puis on procède à la correction collective au tableau noir, en faisant justifier l'orthographe. Les mots qui reviennent souvent mal orthographiés, sont écrits correctement au tableau et y demeurent pendant quelques classes sous les yeux des élèves.

On ne doit pas échanger les cahiers des élèves pour la correction. La vue des fautes de ses voisins ne pourrait que causer une influence désastreuse sur l'orthographe de l'élève.

N. B. La dictée ainsi corrigée peut servir de thème aux autres exercices de français, tels que vocabulaire, élocution, étymologie, phraséologie, lecture expliquée.

§ V. L'analyse.

299.—Notion de l'analyse. L'analyse est la décomposition d'un tout pour en examiner successivement les parties, afin de connaître la nature de chacune d'elles et la fonction qu'elle remplit par rapport aux autres et dans l'ensemble (143, 1°).

On s'en sert à l'école primaire, dans l'enseignement de la langue, pour diverses fins : 1° en décomposant la *proposition*, on considère les mots les uns après les autres pour en distinguer la nature : *noms, verbes, qualificatifs* ou *déterminatifs, etc.* ; la fonction : *sujet attribut, complément* ; les relations qui les lient les uns aux autres : c'est L'ANALYSE GRAMMATICALE. 2° On s'en sert encore pour décomposer la phrase en propositions considérer le rôle de chacune d'elles, leurs rapports mutuels : L'ANALYSE LOGIQUE. Dans les deux cas, ce travail doit être un travail *d'idées* (1), c'est-à-dire, doit contribuer à faire saisir aux élèves

(1) Il ne faut pas oublier que *analyse logique* signifie analyse *des idées* ou *de la pensée*. Nous ne parlons pas ici de l'analyse littéraire. Nous pensons qu'à l'école primaire, l'analyse logique qui fait saisir l'ordre des pensées et non pas seulement des propositions, et la lecture expliquée (nos 234 et suivants) donnent à l'élève tout ce que l'analyse littéraire peut donner à ce degré de l'enseignement. La chose importe plus que le mot.

les idées exprimées dans le texte analysé, et la *manière* dont les éléments du langage sont disposés pour *l'expression* de ces idées.

300.—But de l'analyse. L'analyse, grammaticale ou logique, a pour but de *contrôler* l'enseignement de la langue : elle permet à l'institutrice de s'assurer si l'élève sait comprendre dans un texte l'application des notions qu'il a acquises par l'étude, et si ses connaissances lui servent à comprendre la pensée exprimée dans ce texte et à mieux exprimer sa propre pensée. L'analyse n'est pas un exercice qui se suffit à lui-même.

301.—Importance de l'analyse. L'analyse est très importante pour contrôler l'intelligence de l'enseignement. Elle contribue à l'enseignement général du français et prépare à la composition, en apprenant à disposer les éléments du langage de manière à exprimer la pensée avec toutes ses nuances. Conduite de cette façon, elle force en outre l'élève à un travail personnel qui lui fait découvrir un ordre et un enchaînement de pensées là où sa première impression ne lui a présenté qu'un tout confus dont il ne démêlait pas les éléments.

" Par l'analyse grammaticale comme par l'analyse logique, nous montrons à l'enfant comment on groupe les mots, les propositions, comment on les dispose suivant les idées que l'on veut exprimer, et par cela même nous l'amènerons à construire correctement propositions d'abord, phrases ensuite, paragraphes enfin, nous l'amènerons à la composition française " (1).

L'analyse mécanique qui donne des formules, qui s'arrête aux mots sans pénétrer la pensée, est condamnable ; mais la manière malhabile dont on peut user d'une chose n'enlève rien à sa valeur intrinsèque.

302.—Direction générale. I. *Les exercices d'analyse grammaticale et logique doivent être menés de front* dès la première année et à tous les degrés du cours, en suivant pas à pas l'étude de la grammaire, pour contrôler les notions acquises (2).

II. L'analyse se fait surtout *oralement.* On fait relever les mots d'une espèce déterminée : adjectifs, noms, verbes ; noms

(1) Bouchendomme : *ouvrage cité*, p. 46.
(2) Cf. Notes pédagogiques des règlements du C. C.

masculins, noms pluriels, etc. Ces exercices varient d'une classe à l'autre pour répondre aux parties étudiées en grammaire.

Les exercices *écrits* seront de même nature et se borneront à une analyse partielle.

On relève, dans les applications, les textes lus ou les dictées, les mots qui ont fait l'objet de la leçon de grammaire, ou au moins ceux qui ont déjà été étudiés, et on néglige ceux qui exigeraient une répétition inutile et ennuyeuse. Les analyses générales ne peuvent se faire que sous forme de récapitulation à la fin des études grammaticales. Il faut donc éviter ces interminables analyses écrites qui seraient de vrais résumés de grammaire s'ils étaient faits avec intelligence.

L'analyse logique portera le même caractère. On examine à tour de rôle les éléments de la proposition, le rôle joué par chaque partie, l'idée que chacune apporte ou la nuance qu'elle ajoute : on fait compléter des noms ou des propositions par des compléments, ou l'on demande de former des propositions dont on fournit l'un des éléments.

III. *L'analyse doit être un travail d'idées plutôt que de mots.* Il faut en exclure tout mécanisme qui s'arrête aux mots et aux formules sans apprendre à découvrir le sens ou à exprimer une pensée. C'est le sens qui importe, non exclusivement les signes extérieurs ; on étudie ceux-ci pour connaître comment celui-là est exprimé et comment on peut l'exprimer.

Nous avons déjà, dans les explications de la page 149 et celles de la page 268 (281, III), mis les institutrices en garde contre le formalisme et le mécanique qui ne sortent pas l'élève des mots. Qu'importe que l'élève puisse étiqueter chaque mot et chaque proposition, et qu'il classe chaque chose au moyen d'une règle mécanique, s'il ne comprend pas la fonction exercée par tel mot, la pensée exprimée par telle proposition, ou la nuance de la pensée qui éclate sous telle construction. L'étiquette importe peu ; c'est la chose qu'il faut faire apprendre (1).

(1) Nous n'entendons pas condamner les ouvrages qui donnent la terminologie, les termes techniques, dont les grammairiens se servent pour exprimer la nature et les fonctions de chacun des éléments du langage et les rapports des propositions entre elles, pas plus que nous condamnons les médecins de leur technologie savante. Mais l'école ne vise pas à faire des grammairiens ; elle doit donner des notions élémentaires dans des termes qui parlent à l'intelligence des enfants. Et alors n'a-t-on pas raison de se demander pourquoi introduire tout ce bagage scientifique à l'école primaire, surtout si l'on constate que ces nomenclatures contribuent à accentuer la tendance au verbalisme, sans apprendre à l'élève à pénétrer la pensée des auteurs ni à exprimer ses propres pensées. Ces ouvrages sont faits pour les spécialistes, non pour les enfants.

303.—Abus à signaler. 1° A l'école primaire, c'est pur verbiage que de classer les verbes en *substantif* et *attributifs*. L'élève ne comprendra jamais ce mot métaphysique de *substantif*, et il serait bien plus simple de dire que *être* est un verbe d'une catégorie spéciale qui sert à faire saisir le rapport qui lie l'attribut au sujet. Quand on dit : *le tableau* est *noir*, on met ce verbe précisément pour pour faire voir que la qualité d'être *noir* est attribuée au *tableau*.

Tous les autres verbes sont classés sous l'appellation d'attributifs. A quoi sert cette appellation, sinon à créer tout un mécanisme d'analyse qui fausse la notion du langage en faisant sortir du verbe, coûte que coûte, un attribut qui prend la forme d'un participe présent.

On n'ose s'éloigner de cette règle par respect pour la tradition (1). Mais nous demandons à tout éducateur de métier si ce mécanisme explique quelque chose à l'enfant, s'il est capable d'ouvrir l'intelligence, de faire saisir mieux une pensée ou s'il rend capable de mieux exprimer une idée.

2° *On donne trop de règles absolues* qui ne peuvent se maintenir qu'à coup d'exceptions. Ainsi partant de ce principe que toute proposition doit nécessairement contenir trois termes : sujet, verbe, attribut, on s'évertue à les faire sortir du texte, au prix de quelle ingénuité parfois ! (2) Et alors on a cette règle absolue qu'il y a

---

(1) La logique apprend que dans tout jugement il y a deux idées unies ou séparées par un acte de l'esprit ; que l'expression de ce jugement se traduit par une proposition dans laquelle les deux idées deviennent deux *termes*, l'un appelé sujet, l'autre attribut ; et que l'acte de l'esprit se traduit par le verbe *être* ou *n'être pas*. Pourquoi transporter cette savante analyse à l'école primaire ? Quand on le fait raisonner, explique-t-on à l'élève les règles du syllogisme ? Si on veut absolument couserver l'essence de la théorie du jugement, n'est-il pas suffisant de lui dire que dans la proposition *Pierre mange*, il y a un sujet qui fait l'action et que l'action de manger lui est attribuée, et que s'il est bien logique pour Pierre de manger, il ne l'est pas moins pour nous de dire *qu'il mange*. Quand on lui dit qu'il faut nécessairement le verbe *être* et un attribut pour constituer une proposition, on ne peut seulement pas lui en donner la raison, il ne la comprendrait pas.

(2) F. Brunot signale un cas présenté aux examens officiels, dans lequel cas on est arrivé à ce tour de force de découvrir une proposition dont tous les termes essentiels sont sous-entendus, et de faire compléter un mot qui n'existe pas. On avait à analyser cette phrase : " Une brise, qui venait du Rhône, faisait frissonner les arbres au bord de la route ". Le *Courrier des examens*, analysant les derniers mots de la phrase, donnait la solution autorisée (!) que voici :

3ème proposition : " (*Qui étaient situés*) *au bord de la route.*

Sujet : *Qui* (sous-entendu).

Verbe : *Etaient* (sous-entendu).

Attribut : *Situés* (sous-entendu), complété par : *au bord de la route.*

N'est ce pas une furie ? Et comme le remarque Brunot, toute cette ingénieuse invention a fait perdre de vue la véritable fonction du complément : *au bord de la route*, lequel, sans sous-entendu, indique l'endroit où avait lieu l'action énoncée. (F. Brunot : *L'enseignement de la langue française*, p. 9).

autant de propositions que de verbes à un mode personnel. Ne serait-il pas plus logique de faire voir qu'une proposition étant une affirmation ou une négation, il y a proposition chaque fois qu'un jugement est exprimé, que ce jugement soit exprimé par les trois termes traditionnels ou qu'il soit exprimé par un simple mot : *Voulez-vous ?—Non.—Silence !—Attention !—Feu !* Et quand le maître lui dit : *Attention ! Silence !* l'élève pourra comprendre que son maître exprime un jugement sans qu'il ait besoin de se torturer pour inventer tous les sous-entendus qui doivent se concerter autour de ces mots pour constituer un baragouinage qu'on décore du titre de proposition logique : *Vous, soyez faisant attention !—Vous, soyez gardant le silence !* Le commandement y perd de son énergie, et nous est avis que le professeur qui donne cette explication *logique* y laisse quelque chose de son prestige.

3° *On donne des moyens trop mécaniques* qui n'ouvrent pas l'esprit aux idées du texte, et qui souvent induisent en erreur ; ou l'on s'arrête trop aux réponses stéréotypées qui peuvent cacher une complète ignorance des idées et des rapports qu'elles ont entre elles. Il ne suffit pas de dire que tel mot est complément direct, *parce qu'*il répond à la question *qui* placée après le verbe ;—ni un autre, complément indirect, *parce qu'*il répond à la question *à qui, par qui,* . . . . Quand un élève a donné le complément direct ou indirect, il faut lui faire voir *quelle idée* il complète, *en quoi* il la complète. Dans des propositions de ce genre : *Il est à Rimouski ; il va à Rimouski ; il vient de Rimouski* : il est parfaitement inutile de laisser dire dans les trois cas que la préposition relie Rimouski au verbe qui précède, ou encore que Rimouski est complément *circonstanciel de lieu* Il faut qu'il comprenne que dans le premier cas, l'individu se trouve à Rimouski sans qu'on indique qu'il ait fait aucun mouvement pour s'y rendre ; dans le second cas, on indique qu'il est parti d'un autre endroit pour se rendre à Rimouski ; enf la troisième proposition marque qu'il était à Rimouski et qu'il s'est transporté ailleurs.

Quand un élève dit correctement que tel adjectif *détermine* tel nom, faisons-lui dire *en quoi* il le détermine. Puisque l'analyse est un exercice de contrôle, il faut qu'elle permette de vérifier si les notions données en grammaire sont bien comprises ; or, en enseignant, par exemple, l'adjectif possessif, on a appris que ce mot se met près du nom 1° pour déterminer l'objet nommé, 2° pour en faire connaître le possesseur. Il faut donc exiger qu'en analysant : *Martin rend son livre*, l'élève dise : *Son...détermine livre et fait connaître que ce livre appartient à Martin.* Autrement il analyserait *son* livre, comme *ce* livre.

Il ne faut jamais laisser dire que tel nom est au singulier *parce que le* est placé devant, ni que tel verbe est au subjonctif *parce qu'il* est précédé de *afin que. Le* est devant le nom parce que ce nom est

au singulier ; et *afin que* devant le verbe parce qu'il est au subjonctif. Egalement on ne peut dire que tel mot est verbe parce qu'on peut mettre devant: *je*, *tu*, *il*.... Sans doute les choses se passent ainsi, mais ce n'est pas *la raison*, ce n'est qu'une conséquence.

C'est encore une pure formule que d'analyser l'article de la même manière dans les deux propositions suivantes : *L'homme est enclin au mal* ; *l'homme de cœur ne recule pas devant le sacrifice.* Dire dans le premier exemple que *l'* détermine *homme*, c'est dire une fausseté. *L'homme* est ici tout ce qu'il y a de plus indéterminé, et l'article accompagne simplement, en marquant l'indétermination et en indiquant le genre et le nombre. Dans l'autre cas, l'article annonce que le nom est déterminé par le complément : *de cœur.*

En analyse logique, on distingue les propositions par la nature des conjonctions qui les relient entre elles : *quand*, *parce que*, *si*, etc. Telle proposition est complétive circonstancielle *parce qu'elle* commence par *si* ; telle autre est explicative *parce qu'elle* peut se retrancher sans nuire au sens de la phrase. Quelle circonstance, et de quelle manière l'ajoute-t-elle ? Il faudrait le dire. Et quelle explication l'autre proposition apporte-t-elle ? Et si on peut la retrancher, pourquoi ? Ce serait le plus important à savoir.

Avec ces procédés on induit très souvent l'élève en erreur. Ainsi on appelle *juxtaposées* les propositions qui ne sont pas liées ensemble " par une conjonction de coordination ". Cette règle mécanique va bien dans un exemple comme celui-ci : *le printemps vient, l'été suit.* Mais très souvent la subordination existe entre les pensées qui sont exprimées sans aucune conjonction qui relie les propositions. Exemple : *le printemps vient, les bourgeons éclosent.* L'élève qui croira que ces deux propositions sont simplement juxtaposées, ou que les deux idées n'ont pas d'autre rapport que de se suivre, ne comprend pas le sens : la première exprime la cause, l'autre, l'effet.

Dans cet exemple : a) *Si la maîtresse avait donné congé*, *b*) *je serais allé à la pêche*, *et c*) *j'aurais pris de beaux poissons* ; l'analyse m'aidera à découvrir que la proposition *a* est subordonnée aux deux autres parce qu'elle précise et complète la pensée exprimée dans les propositions *b* et *c*, lesquelles sont donc principales par rapport à *a*. Les deux dernières affirment des choses qui dépendent de la condition posée dans *a*, par conséquent elles ont avec celle-ci le même rapport : elles sont effet de la cause exprimée dans *a* : *b* exprime l'effet immédiat, *c*, l'effet immédiat. Et toutes deux sont coordonnées à cause de l'indentité du rapport qui les relie à la proposition *a* : coordination marquée dans la phrase par la conjonction *et* qui réunit les propositions *b* et *c*. Voilà ce qu'il faut faire comprendre aux élèves et et voilà ce qu'ils ne comprendraient pas si l'on se contentait de dire que *a* est une complétive circonstancielle *parce qu'*elle commence par *si*,et que *b* et *c* sont coordonnées *parce qu'elles* sont unies par *et*.

Dans le *Cid* de Corneille on rencontre cette réplique de Dom Gormas à Dom Diègue : *Si vous fûtes vaillant, je le suis aujourd'hui.* Un élève qui appliquerait la règle mécanique, ferait de la première proposition une subordonnée circonstancielle de la deuxième. Ce qui serait une erreur. Il n'y a que juxtaposition de deux idées mises en contraste pour marquer deux états dont l'un est chose du passé et l'autre demeure. Je me contenterais de cette explication, même si l'élève ne pouvait donner le nom technique de la proposition.

Nous ferons encore remarquer à nos élèves que l'idée principale qu'on leur recommande tant de rechercher dans un texte, n'est pas toujours dans la proposition principale, et qu'elle peut se trouver dans une petite complétive circonstancielle, tout comme la *cause* se trouve parfois exprimée dans une complétive, comme nous l'avons vu dans les exemples précédents. Voici un exemple apporté par F. Brunot et tiré de La Fontaine :

> " Les alouettes font leur nid dans les blés
> Quand ils sont en herbe ".

Or, dans cette fable, l'idée principale, celle autour de laquelle pivote toute la fable, est exprimée dans cette petite complétive d'allure circonstancielle : " Quand ils sont en herbe ". C'est en effet pour avoir négligé de faire son nid à cette époque que l'alouette a vu sa jeune couvée en danger au temps de la moisson.

C'est de l'analyse littéraire, dira-t-on ; mais alors l'analyse logique n'est donc qu'un étiquetage sans but ? Qu'importe de pouvoir donner un nom à une proposition si on ne peut dire quelle idée elle apporte à l'ensemble du texte ? Ce serait alors justifier le mot d'un inspecteur d'enseignement primaire de France, à savoir que " l'analyse logique, c'est le triomphe du mécanisme " (1).

304.—Comment analyser. Tout ce que nous avons dit jusqu'ici, indique le caractère de l'analyse dans tous les degrés du cours. Nous examinerons plus en détail quelques textes pour montrer en application le travail d'idées qui déborde les formules.

Supposons la phrase suivante : *Les champs reverdissent au printemps.*

Je ne ferai pas dire que *les* détermine *champs*, mais qu'il l'accompagne, parce que *champs* est indéterminé : on parle ici de tous les champs sans en préciser aucun. L'article indique seulement que *champs* est au pluriel.

---

(1) E. Bouchendomme : *L'enseignement du français*, p. 44. Il parle de la manière mécanique dont elle se fait.

Je laisserai dire que *champs* est un nom commun, au masculin pluriel, et qu'il est le sujet de *reverdissent*, mais je ferai donner les raisons de chacune de ces affirmations. Il est *nom*, parce qu'il désigne une chose ; *masculin*, parce qu'on dit *un* champ, et non *une* ; il est au *pluriel* parce qu'ici on parle de tous les champs et non pas d'un en particulier ; il est *sujet* parce que c'est à la chose qu'il représente qu'est attribuée l'action de reverdir.

Reverdissent est un verbe.... qui se met au pluriel parce que ce sont les champs qui reverdissent et non pas un seul.

Printemps est un nom qui fait connaître le temps auquel les champs reverdissent ; par conséquent il *complète* l'idée exprimée par le verbe, en y ajoutant l'idée du temps. C'est pour cela qu'on l'appelle *complément de temps*.

Je m'assure que tout est bien compris en posant des questions de synthèse : De quoi parle-t-on ici ?—Quelle action est attribuée aux champs ?—A quelle époque reverdissent-ils ?

Puis je continue en exerçant l'élève à se servir de ses connaissances grammaticales pour s'exprimer.

Champs est-il déterminé ? Parle-t-on de champs que l'on peut distinguer des autres ?—Il s'agit donc de champs indéterminés. Ajoutez un complément pour déterminer quelques champs parmi tous ceux qui sont nommés là. Avez-vous vu reverdir tous les champs qui existent dans le monde ?—Ceux du *rang*.—Ajoutez donc cela.—Est-ce déterminé : Désigne-t-on un certain nombre de champs séparés des autres ?—Oui, on parle des champs qui sont sur le *rang*, et on ne parle pas des autres.—Sans sortir du *rang*, pouvez-vous déterminer des champs qui ne sont pas tous ceux-là ? Quels sont les champs que vous remarquez davantage le printemps ?—Les champs de mon père.—C'est bien déterminé, n'est-ce pas ? On ne parle pas des autres champs. Par quels mots avez-vous déterminé ? Quelle fonction remplissent les mots *de mon père ?*—Ils complètent le sens de *champs* ; ils déterminent de quels champs l'on parle.—Quel est en particulier le rôle de la préposition *de* ?—Elle unit les mots *mon père* à *champs* pour faire saisir que ces champs sont ceux qui appartiennent à mon père.

De mon père est donc le complément qui détermine *champs*. A la place de ces mots, mettez un adjectif qualificatif qui rende la même idée.—Paternels.—Les champs sont-il également déterminés ?—Pourquoi ?—L'adjectif qualificatif ajoute donc parfois l'idée de détermination.—Puis si je vous demandais de remplacer le déterminatif " *de mon père* " par une proposition qui rende le même sens, comment diriez-vous ?—Les champs qui appartiennent à mon père—que mon père cultive.—Cette proposition complète-t-elle quelque chose ?—Le mot *champs*.—C'est encore un complément. Pour cela nous l'appel-

lerons une proposition *complétive*. En complétant le sens du mot champs, détermine-t-elle encore de quels champs on parle ?—On peut donc l'appeler encore une *déterminative*.

Lisez cette phrase : *Le bétail est cher cette année*. Le bétail est-il déterminé ?—Déterminez-le par un nom qui le complète.—*Le bétail de notre paroisse est cher cette année*. Remplacez ces mots " *de notre paroisse* " par une proposition : *qui se trouve, qui existe* dans la paroisse.—Comment appelez-vous cette proposition ?—Pourquoi ?

Autre phrase : *On est heureux quand on possède la vérité*.—Combien de verbes ? De sujets ? De propositions ?—Si je disais simplement : " On est heureux," sauriez vous ce qui nous rend heureux?—Non.—La phrase serait donc incomplète. Dans le premier exemple sait-on ce qui nous rend heureux ?—La phrase est donc complète. Qu'est-ce qui la complète ?—*Quand on possède la vérité* complète donc le sens ? Comment appelez-vous cette proposition qui complète ?—Complétive.—Si je disais : " On est heureux. On aime la vérité," j'aurais deux phrases séparées, sans liens ; quel mot manque pour unir ces deux propositions ?—Le mot *quand* sert donc à unir ici les deux propositions pour en faire compléter l'une par l'autre. Celle qui complète fait connaître la cause, l'autre est la conséquence. Comme cela je sais qu'on est heureux quand on possède ou si on possède la vérité, et que la possession de la vérité est la cause de notre bonheur.

Aux élèves qui comprennent bien la chose, il n'y a qu'à donner le nom de la conjonction *quand*, et de faire connaître son rôle : celui de coordonner ; d'où son nom de *conjonction de coordination* ; appelons aussi *principale* la proposition complétée, et *complétive* celle qui complète.

Cette marche doit être suivie à tous les cours, pourvu qu'on l'adapte au degré d'avancement et aux connaissances acquises. L'important, nous le répétons, n'est pas tant de mettre l'étiquette sur les propositions, que de connaître la fonction respective de chacune, et de faire voir quelle idée une proposition ajoute à une autre, ou comment elle s'y rattache.

§ VI. La phraséologie.

305.—Notion de la phraséologie. La phraséologie est l'art d'assembler les mots pour en construire des propositions, les propositions pour en composer des phrases, et les phrases pour en constituer des paragraphes, afin d'exprimer avec ordre et en les coordonnant convenablement, les idées qui s'enchaînent pour former en tout.

306.—Importance des exercices de phraséologie. Les exercices de phraséologie constituent l'un des plus puissants moyens de culture active de l'intelligence, en obligeant l'élève à juger, à raisonner et à exprimer par lui-même ses pensées. Ils sont la suite nécessaire des exercices de vocabulaire et constituent la préparation indispensable à l'exercice de la composition (266).

307.—En quoi consistent ces exercices. Comme nous l'avons vu à l'article du vocabulaire, aussitôt que l'enfant acquiert la connaissance de mots qui expriment sa pensée, il faut l'habituer à utiliser ces mots dans des phrases de sa composition. Chaque fois qu'on interroge l'élève, il faut exiger une réponse en proposition complète. Les exercices d'élocution sont de purs exercices de phraséologie.

Ils comprennent en outre des exercices spéciaux. Ces exercices portent sur la proposition, simple d'abord, qui est la base de toute la structure littéraire, puis sur la phrase, composée de plusieurs propositions. Avec les élèves du cours supérieur, on peut aborder l'étude du paragraphe.

Les exercices sur la phrase comprennent *l'invention, la transformation* et *la synthèse logique.* Ils se mêlent naturellement à l'étude de l'analyse logique et à celle des textes, et sont aidées par elles : on ne cherche à connaître la structure de la phrase ou d'un texte d'auteur que pour apprendre à en construire soi-même.

308.—Exercices d'invention. Etant donné l'un des éléments de la proposition, faire trouver les autres, faire ajouter ce qui peut compléter, expliquer, déterminer, modifier chacun. C'est le travail d'analyse mis en synthèse. On commence par les propositions simples. Puis on habitue graduellement à la construction de petites phrases complexes, en faisant compléter non plus seulement par des mots, mais par des propositions.

Ainsi je demande de trouver une proposition dont le sujet sera : *le cultivateur.* Je pourrai obtenir le résultat suivant : *Le cultivateur*

laboure sa terre.—Mais il fait d'autres actions pour mériter son nom de cultivateur ; faites entrer toutes ces actions dans la même phrase par autant de verbes :—*Le laboureur laboure sa terre, l'ensemence, la herse et la roule.*—Très bien ; mais quand ce travail est fait, il aura autre chose à entreprendre plus tard ; exprimez tout : *il la récolte.*—Est-ce que tout cela se fait en même temps ? Ajoutez les compléments qui feront voir les travaux exécutés aux diverses saisons : *Le laboureur laboure sa terre, l'ensemence, puis la herse et la roule au printemps ; il la sarcle en été ; il la récolte l'automne.* Mais est-ce que tous les cultivateurs font bien tout ce que vous venez de dire ? N'avez-vous pas vu des terres sur lesquelles le grain a mauvaise mine et est étouffé par les mauvaises herbes, parce que la terre n'a pas été roulée ni sarclée ? Comment appelez-vous le cultivateur qui néglige de faire ce travail ?—Négligent.—Et l'autre qui fait ce que vous venez de dire ?—Soigneux, vigilant, intelligent...— Alors, ajoutez ce mot. Faites maintenant une autre phrase dont le sujet soit : *Le cultivateur négligent....*

309.—Exercices de transformation. Cette transformation peut s'opérer par une substitution de mots, par une périphrase ; elle peut porter encore sur la forme de la phrase, tour à tour affirmative, négative, interrogative, exclamative; sur une inversion de propositions ; sur l'emploi successif des voix active et passive.

Exemple : Exprimer de manières diverses la phrase suivante : *Aide-toi, le ciel t'aidera.* Il faut que tu t'aides, et le ciel t'aidera. Il ne se peut que le ciel ne t'aide, si tu t'aides toi-même. Crois-tu que le ciel ne t'aidera pas si tu t'aides toi-même ? Tu t'aides, et le ciel ne t'aiderait pas ! Si tu t'aides toi-même, le ciel t'aidera. Le ciel t'aidera quand tu t'aideras toi-même.

310.—Exercices de synthèse logique. Ces exercices consistent à faire réunir plusieurs propositions distinctes en une seule phrase qui rende le même sens. C'est l'inverse de l'analyse logique. Cet exercice est excellent pour habituer les élèves à coordonner les idées et à les réunir dans l'expression par les conjonctions convenables, pourvu qu'on le gradue proportionnellement à leur capacité.

Exemples : Vous serez bon ou méchant. Le ciel ou l'enfer sera votre partage. *Synthèse* : Selon que vous serez bon ou méchant, le ciel....

Les torrents débordés ne laissent après eux que la désolation et la ruine. Les conquérants sans justice ressemblent à des torrents débordés. *Synthèse* : Les conquérants sans justice ressemblent à des torrents débordés qui ne laissent après eux que la désolation et la ruine.

Une pensée mal exprimée perd tout son sens. Nous tenons à ce qu'on apprécie nos pensées. Il faut tâcher de bien exprimer nos pensées. *Synthèse* : Si nous tenons à ce qu'on apprécie nos pensées, il faut tâcher de les bien exprimer, car une pensée mal exprimée perd tout son sens.

311.—Etude du paragraphe. Le paragraphe résulte de l'ensemble des phrases unies de manière à former un tout.

La composition porte sur une idée-maîtresse à développer. Cette idée se développe par quelques idées secondaires qui déterminent le nombre de divisions ou de *points* de la composition. En référant au modèle du no 272, on trouvera quatre points qui développent l'idée générale : *La classe est jolie et gaie* : 1° parce qu'elle est neuve, 2° parce qu'elle est bien éclairée, 3° parce que le mobilier est neuf et attrayant, 4° parce qu'elle est bien décorée. Ce sont les quatre points ou grandes divisions. Mais chacune de ces divisions est développée à son tour par d'autres idées secondaires qui la font ressortir. Ainsi, dans le même exemple, le premier point est illustré par cinq idées secondaires : l'extérieur est coquet, le clocher est joli, etc. C'est le développement de chacune de ces idées de détail qui constitue le paragraphe, composé de plusieurs phrases, formant un tout complet, et ayant sa place toute désignée dans l'ensemble, pour illustrer immédiatement une idée accessoire et médiatement l'idée directrice.

Après avoir donc exercé les élèves à unir des propositions en phrases, il faut les amener à lier ensemble ces phrases de manière à leur faire rendre l'idée de détail qu'elles ont pour objet, sans s'en écarter et sans perdre de vue l'idée directrice à laquelle tout est subordonné.

On trouvera une application à faire dans l'exemple du no 272 que nous venons de citer (1).

---

(1) Aux institutrices primaires, nous ne pouvons recommander mieux pour ces exercices de phraséologie, que le *Nouveau Manuel de langue française*, de l'Ecole libre, cours moyen et supérieur, livre du maître. Librairie Vitte, Paris. E. Renaud : *Exercices français*, donne des exercices plus complets et plus relevés.

CHAPITRE III

Les mathématiques.

312.—But de l'enseignement des mathématiques. On enseigne les mathématiques à l'école primaire pour apprendre à l'enfant à calculer facilement et sûrement toutes les questions de nombre qui se présentent dans le cours ordinaire de la vie.

313.—Division des mathématiques. Pour répondre aux exigences du programme, nous distinguerons dans les mathématiques *l'arithmétique, la comptabilité, le toisé* et *l'algèbre.*

Article I.—L'arithmétique.

314.—Importance de l'arithmétique. L'arithmétique est nécessaire 1° *pour son utilité pratique :* à la rigueur, on se passe de savoir lire, mais on ne peut se passer de savoir compter ; l'homme le plus ignorant calcule ce que l'on lui doit et ce qu'il doit payer ; 2° *pour son avantage éducatif :* cette étude force *l'attention* et exerce à un haut degré *la réflexion, le jugement* et *le raisonnement suivi.*

Ajoutons, pour la maîtresse, qu'elle trouvera dans cette matière le moyen de faire apprécier hautement son enseignement par les parents des élèves.

315.—Programme. En première année, l'élève doit apprendre intuitivement les *nombres* de 1 à 100 et les *chiffres* correspondants, avec *l'addition* et *la soustraction* orale et écrite de ces nombres entre eux. On initie intuitivement à l'idée de la multiplication et de la division.

En deuxième année, revision des mêmes nombres en y ajoutant la multiplication et la division, et enseignement de la numération jusqu'à 10,000, avec les opérations fondamentales sur tous ces nombres. En même temps on étudie les tables de multiplication jusqu'à 12, et on donne intuitivement les notions sur les monnaies, les pieds et les pouces.

En troisième année, on ajoute aux connaissances déjà acquises des notions intuitives sur les poids et les mesures de capacité, et sur les fractions.

En quatrième année, on poursuit l'étude des fractions et on initie oralement au percentage.

Le cours modèle poursuit l'étude du percentage et développe les connaissances sur les fractions et l'intérêt simple.

316.—Direction générale. I. *Intuitif et pratique* : tel doit être le caractère de l'enseignement de l'arithmétique à tous les cours.

1° *Intuitif.* En conséquence les objets concrets serviront de point de départ à l'enseignement des *nombres*, des *quatre opérations fondamentales* et des *fractions*. Et tout problème sera rendu concret pour être expliqué et raisonné par les procédés intuitifs au moyen de lignes, de bâtonnets ou autres objets appropriés.

Pour enseigner les premiers nombres, l'institutrice peut utiliser les objets qui appartiennent aux enfants : crayons, livres, doigts de la main, etc. Les lignes au tableau noir, ou encore des dessins d'oiseaux, de papillons, etc., qui fixent davantage l'attention en provoquant l'intérêt, seront utilisés avec le même profit. Mais il est très à propos qu'elle se munisse d'un certain nombre d'objets qui répondront à la variété des connaissances qu'elle doit faire acquérir : un pied pliant (*pied-de-roi*), la série des monnaies, des poids et des mesures de capacité.

L'enfant comprendra d'autant mieux l'addition et la soustraction des nombres si on le laisse manipuler lui-même les objets qu'il peut mettre ensemble et séparer à son goût pour vérifier ce qu'on veut lui faire comprendre. Il n'aura bien l'idée des longueurs, que si on lui met la règle en mains pour mesurer lui-même, et il ne comprendra bien la valeur des poids, des mesures de capacité, des monnaies, que s'il peut se livrer à une vérification expérimentale.

On ne négligera pas d'exercer les sens de l'élève pour lui faire mesurer à l'œil les longueurs, les distances et les volumes, et estimer les poids à la main. On fait vérifier ensuite.

2° *Pratique.* L'enseignement est déjà pratique s'il s'exerce sur le concret comme nous venons de l'expliquer. Il faut le rendre plus pratique encore par le choix de problèmes toujours en

rapport avec la vie réelle de l'élève. Il faut avoir soin de lui donner des notions exactes sur les poids en cours, les prix courants des objets, les quantités nécessaires à l'opération qui fait l'objet du problème.

Parmi les connaissances pratiques qui se rattachent à l'arithmétique, mentionnons les mesures du temps, la connaissance de l'heure au cadran, les factures, comptes, reçus, billets (toutes choses demandées par le programme), le mesurage du bois, la quantité de grains qui entre dans un arpent de semence, la proportion ordinaire du rendement en culture, la quantité de lait fourni par une bonne vache laitière, le percentage de beurre ou de fromage contenu dans le lait, les répartitions des patrons de beurrerie. Dans les pays de pêche, l'institutrice se mettra au courant des questions relatives au poids et au prix du poisson, afin d'adapter la pratique de son enseignement aux exigences de la région.

II. *L'enseignement de l'arithmétique doit être raisonné.* Il est parfaitement inutile de vouloir enseigner l'arithmétique sans habituer l'élève, dès les premières notions, à donner d'une manière concrète le pourquoi de toutes ses opérations. Il faut lui faire acquérir la possibilité de chercher par lui-même la solution des problèmes, de devenir son propre maître dans la poursuite de ses études. On emploiera donc tous les moyens recommandés dans les principes généraux pour l'amener à observer, à réfléchir, à juger et à raisonner.

Voici en conséquence quelques observations pratiques.

1° Quand l'institutrice se sert du concret pour faire de l'intuition, elle ne doit pas s'y arrêter et se contenter de faire compter un certain nombre d'objets ou de les faire joindre et séparer. C'est un point de départ qui utilise les sens de l'enfant pour atteindre son intelligence par une abstraction graduée qui le conduira à la généralisation (52). Quand l'élève comprend que la bille qu'il a dans la main droite jointe à celle qu'il a dans la main gauche lui donne deux billes, il faut le pousser à l'addition de deux autres objets visibles, puis absents, et finalement à la règle abstraite : *un et un font deux.*

2° Il ne faut pas commencer l'arithmétique ni aucune partie de l'arithmétique par des définitions ou des règles. On doit toujours procéder par l'observation concrète et l'induction. La règle abstraite n'est donnée que quand l'élève la sait pratiquement pour pouvoir agir sans elle : on la lui donne toutefois parce que cette formule,

gravée dans la mémoire intellectuelle, sera pour lui le moyen de faire des recherches personnelles par la déduction. Par contre, certaines formules, comme la règle de la division simple, sont plus propres à embrouiller qu'à éclairer l'enfant.

3° La maîtresse doit éviter soigneusement, chez elle et chez ses élèves, tout ce qui est mécanisme et verbiage ; elle exigera toujours que l'élève donne les raisons de tout ce qu'il fait et de tout ce qu'il écrit, et qu'il dispose ses chiffres et les signes qui les accompagnent avec l'ordre qui manifeste tout le temps la suite du raisonnement qui s'effectue dans son esprit. Ainsi sur ce problème : Combien coûteront 30 œufs à 50 sous la douzaine ? Ne laissez pas dire : On divise par 12 puis on multiplie par 30 ; mais faites raisonner l'élève tout le temps que s'effectue le problème : Puisque 12 œufs coûtent 50 sous, 1 œuf coûtera 12 fois moins : $1=\frac{50}{12}$; et 30 œufs coûteront 30 fois le prix d'un, ou $30=\frac{50\times30}{12}$. Lorsque l'élève donne la réponse, exigez qu'il résume le problème : Si les œufs coûtent 50 sous la douzaine, 30 œufs coûtent $1.25 ; et tenez à ce que la réponse se lise des yeux sans difficulté : $30=\frac{50\times30}{12}=\$1.25$. Ne laissez pas mettre le signe = vis-à-vis le numérateur ou le dénominateur, mais au bout de la ligne qui sépare les deux termes de la fraction, afin qu'il soit visible que la réponse est le résultat de toute la fraction.

4° Il faut se méfier de la récitation machinale de raisons apprises par cœur. Dans la multiplication de $\frac{2}{3}$ par $\frac{3}{4}$, il ne manque pas d'élèves qui après avoir multiplié la fraction multiplicande par 3, répètent sans la comprendre la formule apprise : *Ayant multiplié la fraction par un nombre 4 fois trop grand, ma réponse est 4 fois trop grande, il faut que je la rende 4 fois plus petite en la divisant par 4.* Pour contrôler, faites expliquer pourquoi on dit qu'en multipliant par 3 on a multiplié par un nombre 4 fois trop grand.

Il serait puéril et inutile de faire apprendre aux élèves une catégorie de problèmes sur le même type en variant simplement les chiffres qui entrent dans les données, sans faire raisonner aucune opération. Une telle mécanique ne mérite pas le nom d'enseignement. Ce sont des élèves formés à telle école qui répondent : "Je n'ai jamais vu cette règle dans mon arithmétique".

III. *Le calcul mental doit être conduit de front avec le calcul chiffré.* Le calcul mental est en effet la base et la clef de l'autre. On fait résoudre mentalement les problèmes faciles avant de demander les problèmes plus difficiles dans le même ordre ; les premiers initient aux autres. L'utilité pratique de ce calcul se fera surtout sentir aux élèves qui ne font pas leur cours complet :

la vie réelle leur demandera plus de calcul mental que de calcul chiffré.

317.—Exercices d'arithmétique. Nous ne pouvons appuyer sur chacun des exercices auxquels les élèves seront soumis en arithmétique. Il suffira de donner aux élèves-maîtresses, déjà préparées par leur formation professionnelle, une orientation sur les points fondamentaux et sur les principaux exercices qui s'y rattachent.

L'institutrice doit comprendre d'abord qu'elle n'a que deux choses à enseigner aux enfants; les *nombres* et les *quatre opérations fondamentales* d'addition, de soustraction, de multiplication et de divison. Toute l'arithmétique est là. Les nombres bien compris, elle donnera les signes qui les représentent; ce sont les *chiffres* qui sont aux nombres ce que les mots sont aux idées. Les quatre opérations fondamentales sont appliquées sous diverses formes : les *fractions* en sont l'application la plus intéressante. Et les fractions bien comprises donnent la clef de toute la suite de l'arithmétique. Il n'y a aucun problème qui ne se résolve autrement que par l'addition, la soustraction, la multiplication ou la division.

Il s'en suit que l'enseignement doit appuyer fortement sur les nombres et les opérations fondamentales, et que c'est dans l'étude des fractions que l'élève acquerra cette connaissance raisonnée qui le met en demeure de résoudre tous les problèmes de l'arithmétique en utilisant simplement les notions acquises jusque-là.

Pour procéder avec ordre, nous considérerons successivement la *numération*, les *quatre opérations fondamentales* et les *fractions*. Quelques explications sur *la solution des problèmes* achèveront de compléter ces notions.

§ I. La numération.

318.—L'initiation aux nombres. Je prends *un* crayon dans ma main et le montre aux enfants :—Combien ai-je de crayons dans ma main ?—*Un*.

Je prends *une* plume :—Combien de plumes ?—Montrez-moi *un* doigt.—Prenez votre livre : Combien de livres ? Je trace une *ligne* au tableau :—Combien de lignes ? Montrez-moi *une* ardoise. Bien mes enfants, vous connaissez bien quand il n'y a qu'*une* chose :—Est-ce qu'il n'y a qu'*un* pupitre en classe ? Montrez-m'en *un seul.* Est-ce qu'il n'y a qu'*un* élève ? Montrez-moi *un seul* élève. Y a-t-il plusieurs maîtresses ? Dites combien il y en a :—*Une seule.* Je mets un lot de bâtonnets ou billes devant eux :—Mettez-en *un* de côté. Très bien. Je vais vous montrer maintenant comment on représente au tableau qu'il n'y a qu'*une* chose : regardez bien : combien de crayons dans ma main ?—*Un.*—Je le marque comme ceci : 1. Combien de plumes ?—*Une.* Regardez encore : 1. Nommez-moi une chose que vous avez sous les yeux et je vais l'écrire encore :—*Un* livre.—Quel livre ?—Celui-ci.—Oui, il n'y en a qu'*un* ; je le marque ici : 1. Etes-vous capables de marquer à votre tour le nombre de choses que je vais vous indiquer ?

J'en envoie un au tableau, le moins bien doué, pour lui fournir l'occasion rare d'être en évidence : les autres écrivent sur l'ardoise ou le papier. Je prends ma règle et la leur montre, et je dis en appuyant sur le mot : *une* règle. J'examine et fais corriger au besoin.—Très bien; effacez. Regardez ce crayon. Ecrivez combien....Combien d'élèves écrivent au tableau ?—Marquez. Très bien, mes enfants. Quel plaisir nous allons avoir à étudier l'arithmétique comme cela !

C'est assez pour une classe. J'ai donné l'idée du *nombre* 1 et le *chiffre* correspondant : je n'en pourrai faire autant à chaque jour. Je n'ai expliqué ni la *définition* du nombre, ni celle du chiffre : j'ai fait mieux, j'ai appris la chose : les noms *nombre* et *chiffre* viendront plus tard ; rien ne presse.

Pour enseigner les nombres suivants, je pars du connu. En revisant la classe précédente, je m'assure que les élèves connaissent *une* chose et le chiffre correspondant. Alors je continue. Prenant un crayon à chaque main, je montre d'abord celui de la main droite. — Combien de crayons ? Puis celui de la main gauche : Combien encore ici ? Puis je les mets ensemble. Ils savent généralement qu'il y en a deux, sinon je devrais leur dire : 2.—Combien faut-il ajouter de crayons avec un crayon pour en avoir deux ?—Je fais un point au tableau.—Combien de points ? Ajoutez-en encore un. Combien en avez-vous ? Faites une ligne sur vos ardoises. Ajoutez-en encore une. Combien en avez-vous ? Combien avez-vous ajouté de lignes à une ligne pour en avoir deux ?—Je mets deux points au tableau : Combien de points ? J'en efface un :—Combien en ai-je ôté ? Combien en reste-t-il ? Je mets encore un lot de bâtonnets devant eux : Otez-en deux. Paul vous avez deux pommes, et vous en donnez une à Pierre : combien vous en reste-t-il ? Si l'enfant ne peut répondre, il faut le tenir dans le concret visible : bâtonnets, crayons, boutons,

etc. Puis je finis encore par enseigner le *signe* qui représente *deux*, le chiffre 2.

L'élève connaissant les nombres 1 et 2 pour me montrer une chose et deux choses et pouvant les désigner par écrit au moyen des chiffres 1 et 2, je partirai de là pour lui enseigner le *nombre* trois, composé de *deux* choses auxquelles j'en ai ajouté *une* autre : de ces *trois* objets, si je retranche *un*, il en reste *deux;* si je retranche *deux*, il en reste un : Combien faut-il ajouter à deux crayons pour en avoir trois, et combien ajouter à un crayon pour en avoir trois ?....Puis le chiffre sera encore enseigné.

On comprend que graduellement on habitue l'élève à compter sans les objets concrets : des choses visibles, je le conduis aux choses encore concrètes qu'il n'a pas sous les yeux, puis successivement aux choses générales et enfin aux choses abstraites : trois crayons, trois hommes, trois choses, trois. Il faut qu'il apprenne que ce nombre s'applique à n'importe quel objet. Puis finalement, combien font deux plus un.

On a remarqué que pendant tout ce temps, j'ai fait additionner et soustraire. J'initie également à la multiplication et à la division concrète quand j'ai des nombres qui s'y prêtent, par exemple 4 et 6. Quand l'élève comprend que 6 c'est 5 plus 1, que c'est 4 plus 2, que c'est 3 plus 3, je lui fais séparer en deux, puis en trois parties égales le nombres d'objets qu'il a : si vous séparez 6 bâtonnets en deux parties égales, combien en avez-vous dans chaque partie ?— Si vous les séparez en trois ?....J'initie à la division avec reste : .vous avez 5 bâtons : si j'en prends 2 fois 2 bâtons, combien vous en reste-t-il ?—Combien de fois je puis prendre deux bâtons parmi vos cinq ? Et combien en reste-t-il ? Par ces procédés nous enseignons les choses ; ne nous préoccupons pas des formules et des dénominations savantes : *addition*, *soustraction*, etc. Quand la *chose* sera bien connue de l'élève, ce sera un jeu de lui en faire apprendre le *nom*.

La maîtresse doit se mettre en garde contre la précipitation. Deux mois pour bien enseigner les nombres de 1 à 10, ce n'est pas trop : de septembre à janvier il ne faut pas viser à voir plus loin que 20. L'élève apprendra d'autant mieux ce qui suit qu'il aura acquis une connaissance assimilée de ces premiers nombres. Pendant tout ce temps il faut voir à ce que les chiffres soient bien faits.

Les dizaines. La transition de 9 à 10 offre quelque difficulté et doit être enseignée avec soin, de manière que l'élève comprenne intuitivement que les dizaines entrent en scène et qu'on va compter 1, 2, 3...dizaines tout en continuant d'y ajouter des unités.

Pour l'étude des nombres au-dessus de 10 il est presque indispensable à la maîtresse d'avoir une bonne quantité de bâtonnets, disons des crayons coupés de longueur égale, des allumettes sans la matière inflammable.

On en fait compter 10 aux enfants et on s'assure que le nombre est exact. Puis ce nombre étant bien compris comme les autres (9 + 1), et les rapports de ce nombre avec les précédents étant bien saisis par l'élève, on lui fait lier ces dix bâtonnets en un seul paquet au moyen d'un fil ou d'une petite bande de caoutchouc, en lui faisant bien rendre compte que ces dix bâtonnets forment un paquet qu'on va appeler *une dizaine* de bâtonnets. Lui montrant une dizaine du chapelet, on lui en fait compter les grains et on lui dit que son nom lui vient du nombre de grains qu'elle contient, puis on lui montre comment écrire une dizaine : 10, le chiffre 1 signifie 1 *dizaine* et le zéro est là comme un bon serviteur qui consent à ne rien faire autre chose que de garder la place des unités en attendant qu'elles viennent s'y mettre.

A côté de ce paquet je fais ajouter un bâtonnet, puis je dis aux enfants que cela fait onze bâtonnets : toute la leçon porte à faire saisir que dans onze bâtonnets, il y a *une dizaine* (le paquet lié), plus un *bâtonnet*, que si j'enlève ce bâtonnet il ne reste que la dizaine ou 10, et que pour représenter une dizaine de bâtonnets, plus un bâtonnet, j'écris 11, le premier chiffre représentant la dizaine ou paquet, l'autre représentant l'unité ou le bâtonnet, et que cela équivant à 10 + 1.

Cette dizaine liée en paquet me servira pour ajouter 2, 3....9 unités en procédant de la même manière. L'enfant connaît toutes ces unités et tous ces chiffres : la seule difficulté est l'idée de la dizaine exprimée par le premier chiffre à gauche.

Rendu à 20, je fais lier deux paquets, représentant deux dizaines, et je lui explique cette nouvelle dizaine comme la première. Si l'enseignement a été bien conduit, il sera temps de faire lier séparément 2, 3, 4....9 paquets représentant autant de dizaines, et il comprendra aussitôt la valeur de 20, 30....90, et le sens du chiffre qui les représente.

Rendu à 100, on a dix paquets représentant une centaine. Je fais lier ces dix paquets en un seul, en faisant rendre compte qu'il y a 100 bâtonnets, 10 petits paquets représentant 10 dizaines et un gros paquet représentant 1 centaine. Le premier chiffre de gauche marque la *centaine*, le deuxième continue de marquer la dizaine et le troisième l'unité. Les zéros conservent leur rôle de remplacer les unités et les dizaines qui ne sont pas exprimées. Ceci compris il n'y a plus de difficulté.

Faisons souvent analyser les nombres écrits : par exemple dans 324, qu'indique le chiffre 3, puis le chiffre 2 enfin le chiffre 4 ? Combien de dizaines, de centaines, d'unités ? Il faut que l'élève se rende compte que le chiffre qui a une valeur absolue par lui-même prend une valeur relative au rang qu'il occupe.

Parvenu à 1000, on peut, sans bâtonnets, utiliser la connaissance acquise dans la centaine pour faire comprendre le millier qui est 10 centaines, le premier chiffre de gauche représentant les milliers, le 2ème représentant encore les centaines, etc. On peut encore s'aider intuitivement avec des bâtonnets de couleur ou des jetons : un rouge représentant les centaines, un bleu les dizaines, et un noir les unités. Puis on donne l'idée de la *tranche*, laquelle ne fait que reprendre les unités, les dizaines et les centaines.

En troisième toutefois, on ne dépasse pas 10 000 et il est superflu de dépasser le million avant le cours modèle.

Tous ces mots *d'unités*, de *dizaines*, de *centaines*, doivent être bien appris après avoir été compris intuitivement : on trouve parfois des aspirantes au brevet qui confondent encore le mot *dizaine* avec celui de *dixième*.

§ II. Les opérations fondamentales.

319.—Initiation aux quatre opérations fondamentales. Il faut bien se garder de commencer ces opérations en disant que faire une addition c'est mettre les chiffres les uns au-dessus des autres, les dizaines sous les dizaines, etc., puis de tirer un trait sous ces colonnes en commençant à additionner par le chiffre de la première colonne à droite. . . Enseignons la chose intuitivement.

320.—Addition et soustraction. Prenant toujours des bâtonnets ou autres choses, j'en fais séparer en deux lots distincts et compter combien il y en a dans chaque lot ; par exemple 2 dans le lot de droite et 1 seul à gauche. Puis je dis aux élèves de les mettre ensemble. Comptez combien nous avons de bâtonnets quand nous en mettons 2 avec 1. Cet exercice accompagne l'enseignement des nombres, comme nous l'avons montré plus haut.

L'élève étant habitué à mettre ensemble, pour les compter, des bâtonnets ou des billes, et à ne pas mêler ces objets, comprendra intuitivement qu'on additionne des choses *de même espèce*, sans qu'on ait à lui donner ce grand mot avant qu'il soit capable de le comprendre.

Quand il est familier avec ces opérations, on lui donne le nom

de *somme* ou *total* qui convient au gros lot résultant de l'addition des deux. Puis on fait connaître le nom de cette opération : *l'addition*. De même pour la soustraction.

Il est temps alors d'enseigner aux élèves la signification et l'usage des signes +, — et =.

Faisant mettre à part deux bâtonnets, puis 3 autres à côté, je leur demande combien 2 bâtonnets et 3 bâtonnets donnent de bâtonnets en tout. Alors je transporte l'opération au tableau en représentant les bâtonnets par des traits verticaux au-dessous desquels je fais écrire le chiffre correspondant et je mets les signes à la place voulue, de la manière suivante, en expliquant que la ligne inférieure ne fait que traduire l'autre :

II et III font IIIII
2 + 3 = 5.

Même procédé pour enseigner la soustraction, son signe et la différence.

321.—Multiplication et division. On initie à la multiplication et à la division d'une manière intuitive en enseignant les premiers nombres comme nous l'avons mentionné au § I.

En deuxième année le programme demande l'enseignement systématique de ces deux opérations. Il faut encore continuer par l'intuition. Faites 2, 3 ou 4 lots de 2, 3....bâtonnets. Demandez aux élèves de les compter et de les mettre ensemble. Comme l'élève connaît déjà l'addition, faites-le partir de là pour enseigner qu'on a une opération plus simple appelée multiplication. Puis, comme dans l'addition, utilisez les signes × et =, et donnez les noms de *multiplicande* au nombre de bâtons contenus dans chaque lot, de *multiplicateur* au nombre de lots, et de *produit* au tout résultant de l'ensemble. Puis, faites trouver que si au lieu de 3 lots de 2 bâtonnets, vous aviez 2 lots de 3 bâtonnets, le produit serait le même.

Division. Ayant remis deux lots de 3 bâtonnets en un seul lot qui en donne 6, il faut défaire cette opération par une autre qui va nous dire combien de lots de 2 bâtonnets il a fallu pour en former un de 6.

On peut le trouver en soustrayant 2 bâtonnets du produit autant de fois qu'il est possible de le faire.

Quand les élèves ont fait des opérations un bon nombre de fois, on leur donne les noms de *dividende* (le lot qui contient tous les bâtonnets), de *diviseur* (le nombre de bâtonnets contenus dans chaque petit lot), et de *quotient* (le nombre de petits lots contenus dans le gros). Puis on donne le signe de la division comme plus

haut, en les habituant à écrire indifféremment 6 : 3 ou $\frac{6}{3}$ = 2. A la fin de tous ces exercices, il est important que l'élève comprenne bien, pour l'exprimer, que multiplier c'est *prendre une quantité autant de fois que l'indique un nombre appelé multiplicateur*, et que diviser c'est *chercher combien de fois une quantité appelée diviseur est contenue dans une autre appelée dividende*. Quand je mesure une table avec un *pied*, je cherche combien de fois cette mesure est contenue dans la table, je fais une division.

Faire comprendre cette notion est de la plus haute importance ; nous entendons : la faire comprendre intuitivement, expérimentalement, *la faire découvrir*. L'élève en effet reste avec l'idée vague et fausse que multiplier c'est *agrandir* un nombre, et que diviser c'est le *diminuer*. Passe pour les nombres entiers. Mais quand on arrive aux fractions, l'élève n'y est plus, et il est tout désorienté de voir qu'en divisant une fraction par une autre on obtient parfois un nombre entier, et qu'en multipliant une fraction par une autre on arrive *toujours* avec un produit plus petit que le multiplicande ; la raison en est qu'on ne prend qu'une partie du multiplicande, la partie indiquée par la *fraction* multiplicateur.

Au moyen de lignes, on fait découvrir que multiplier ¼ par ½, *c'est prendre ¼ une demi-fois* : le résultat est donc ⅛. Tandis que si je divise ½ par ¼, je cherche *combien de fois ¼ est contenu dans ½*, et les lignes feront voir qu'il y est contenu 2 fois.

Quant l'élève a compris, par l'intuition, la nature de ces quatre opérations fondamentales et qu'il sait les effectuer mentalement, il ne faut pas manquer de lui apprendre à faire les calculs chiffrsé et à disposer ses nombres en conséquence au tableau ou sur l'ardoise.

322.—Tables. Toutes ces opérations intuitives ont pour but, nous l'avons dit, de conduire l'élève graduellement à opérer sur des nombres abstraits. Aussi doit-on l'initier à faire toutes ces opérations mentalement, sans le secours d'objets, à mesure qu'il peut se livrer à ces exercices.

Il apprendra donc à additionner et à soustraire les nombres abstraits par des exercices qui complètent les leçons intuitives. On applique les élèves à des exercices comme ceux-ci : 1 et 1 font 2 ; et 1 font 3 ; et 1 . . . . sans répéter la somme à chaque nouvelle addition. Reprenez ensuite : 1 et 2 font 3 ; et 2 font 5 ; et 2. . . .

Les exercices de soustraction sont analogues. Pour les deux opérations on peut faire de ces exercices oralement pendant la classe, puis par écrit lorsque les élèves sont rendus à leurs pupitres. On leur donne alors à confectionner des tables d'addition qui constituent des exercices d'attention et de travail personnel d'intelligence.

L'enfant apprendra ainsi à additionner, non par des exercices répétés de mémoire, mais par un travail de construction et de vérification, et par l'usage qu'il fera de cette table quand il aura à additionner des nombres. Le sens de la vue aidera les opérations de la mémoire, et le tableau finira par être vu même quand les yeux sont fermés.

Pour construire une table d'addition, on trace un carré divisé en dix colonnes verticales et autant de lignes horizontales. Le petit carré supérieur de gauche ne contient aucun chiffre. Au carré voisin droite, faites écrire le chiffre 1 et continuez les nombres sur toute la ligne horizontale qui se termine à 9.

A la seconde ligne de la colonne de gauche, faites écrire également 1 et continuez les mêmes nombres en descendant jusqu'au bas de la colonne qui se terminera également par 9

Ce travail préliminaire étant fait, les élèves sont appelés à compléter le tableau en ajoutant 1 à chaque carreau dans le sens horizontal jusqu'au bout de la ligne. Il obtiendra alors le tableau que nous figurons ici. (fig. 1).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Fig. 1.

Ce tableau peut intéresser l'élève par les observations qu'il saura faire lui-même en l'étudiant : 1° les chiffres se suivent dans l'ordre naturel des nombres, de 1 en 1 en prenant chaque colonne de haut en bas, et également les lignes de gauche à droite ; 2° si on suit les

lignes obliquement en montant de gauche à droite, les chiffres se retrouvent les mêmes ; 3° en les descendant obliquement de gauche à droite, ils se suivent de 2 en 2.

Mais ils seront surtout utiles, et c'est là leur but, pour l'addition des nombres. Ainsi supposons qu'on ait à additionner 4 et 5 : prenons la colonne de 4 et descendons-la jusqu'à la ligne de 5, et nous trouvons la somme : 9. Si je veux soustraire 5 de 7, je vais dans la ligne de 5 et je la suis jusqu'à 7, puis remontant cette colonne jusqu'à la première ligne, je trouve la différence : 2.

Pour ne pas rester mécanique, cette opération doit commencer sur peu de nombres à la fois, et exercer l'esprit en même temps que la mémoire. Quand cette faculté fait défaut on recourt au tableau. Il ne faut pas construire ce tableau tout d'un coup, mais partie par partie à mesure qu'on enseigne les nombres.

Il y a encore moyen de rendre cette opération plus intuitive en faisant disposer des bâtonnets sur une table, dans l'ordre même où les chiffres sont disposés au tableau : 1 d'abord, puis de petits lots successifs de 2, 3....jusqu'au nombre voulu. Puis on opère comme sur le tableau.

L'élève connaissant bien l'addition, il sera facile de lui faire dresser une table de multiplication suivant le tableau fig. 2. Marquant le chiffre 1 au premier carré supérieur de gauche, on écrit la

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	6	8	10	12	14	16	18
3	6	9	12	15	18	21	24	27
4	8	12	16	20	24	28	32	36
5	10	15	20	25	30	35	40	45
6	12	18	24	30	36	42	48	54
7	14	21	28	35	42	49	56	63
8	16	24	32	40	48	56	64	72
9	18	27	36	45	54	63	72	81

Fig. 2.

série des nombres dans la ligne horizontale et dans la colonne de gauche jusqu'au nombre 9. Prenant ensuite la ligne horizontale de 2, on ajoute encore 2 à lui-même puis au nombre obtenu dans chaque carré : 2 + 2 = 4 ; + 2 = 6... Puis même chose pour chaque ligne : 3 + 3 = 6 ; + 3 = 9....

Le tableau se fait par les élèves eux-mêmes dès qu'ils peuvent additionner quelques nombres et il se poursuit à mesure que leurs connaissances se développent.

On pourra faire observer que les colonnes et les lignes horizontales sont semblables, et servent à un travail d'addition ; ainsi prenant la colonne du 4, on a 4, 8, 12 ; 12 est le résultat de 4 + 4 + 4 ou de 3 fois 4. Ce résultat indique qu'on a pris le chiffre de la colonne (4) 3 fois : ce qui est indiqué par le premier chiffre de cette ligne à droite. Si donc je veux connaître le produit de 5 par 6 ou 6 fois 5, je suis la colonne de 5 jusqu'à la ligne 6 ; au point de rencontre j'ai 30, produit des deux nombres.

D'autre part, si je veux diviser et savoir combien de fois 9 est contenu dans 54, je suis la colonne 9 en descendant jusqu'à 54, et, suivant la ligne vers la gauche, je trouve, dans la première colonne, le chiffre 6 qui est le quotient de 54 par 9.

Ce tableau finira par entrer dans la tête, moins par l'effort aride de la mémoire que par l'application à le construire, à le vérifier, à le contrôler, par l'usage qu'on en fera et par la vision qui s'en gravera peu à peu dans l'esprit. On ne le fait pas tout d'un coup, ni une fois pour toutes : on le construit à mesure qu'on apprend les nombres, et on le reconstruit aussi souvent que c'est nécessaire pour aider la mémoire.

N. B. On remarque que les élèves-maîtresses enseignent bien les premiers nombres, en les faisant additionner, soustraire, multiplier et diviser, mais qu'elles n'ont pas assez de persévérance pour continuer ce travail pendant tout le temps que l'élève apprend de nouveaux nombres ; et que, rendus en troisième et quatrième année, les élèves ne savent pas leur table d'addition et de multiplication après les avoir bien commencées. On compte trop sur la mémoire pour faire apprendre ces tables : elles doivent s'apprendre peu à peu et intuitivement à mesure que les nombres s'enseignent, et il faut y revenir sans cesse à tout stage du cours. Ce qui profite, ce n'est pas tant d'aller vite que de faire apprendre à fond tout ce qu'on enseigne.

§ III. Les fractions.

323.—Initiation aux fractions. On initie graduellement aux fractions dès la deuxième année, mais occasionnellement, et toujours au moyen de l'intuition. Si la maîtresse a une

mesure d'un pied qui se replie en quatre, c'est très facile de donner par cet objet l'idée de la demie et du quart. Au moyen de lignes au tableau, et de bâtonnets, on fait comprendre la demie, le quart et le tiers, et on apprend à écrire ces valeurs : 1 divisé par deux égale $\frac{1}{2}$, etc. Puis graduellement on habitue à donner la moitié, le tiers, le quart des nombres connus.

Il faut se garder, ici comme partout, de commencer par les définitions : procédons de la chose à l'idée, de l'idée à la formule. Les mots *numérateur* et *dénominateur* sont donnés quand les élèves *connaissent* les fractions jusqu'aux douzièmes.

324.—Procédé général pour l'enseignement des fractions. On ne saurait trop recommander aux institutrices de procéder lentement et d'une manière graduée dans cet enseignement. C'est aller très vite que de faire raisonner toute chose, parce que c'est donner la clef de toutes les opérations qui viendront à la suite. On ne doit pas passer d'une fraction à l'autre avant que tout soit clair dans l'esprit et que l'élève applique facilement tout ce qu'on lui a enseigné.

Voici comment je procède : traçant au tableau noir une ligne qui représente un tout, je la partage en deux parties égales. Les élèves déjà initiés diront que chaque partie est la moitié ou une demie ; je l'écris au bas de chacune de ces parties.

Puis je fais dire combien il y a de demies dans toute la ligne ; combien il en reste quand j'en enlève une, combien je dois ajouter à une demie pour avoir toute la ligne. Je fais les mêmes questions pour des choses qui sont visibles aux élèves, puis pour des choses encore concrètes, mais qu'ils n'ont pas sous les yeux. Puis je leur demande aussitôt des applications sur des mesures connues : combien de pouces dans un demi-pied ?—de mois dans la moitié d'une année ?—d'onces dans une demi-livre ? —J'ai dix sous dont je veux donner la moitié à Pierre et l'autre moitié à Jacques ; combien donnerai-je à chacun ?

Les $\frac{1}{2}$ étant comprises, une autre leçon se donnera de la même manière sur les tiers. Je fais additionner $\frac{1}{3}$ avec $\frac{1}{3}$, puis avec $\frac{2}{3}$; je fais soustraire $\frac{1}{3}$ du tout et de $\frac{2}{3}$. De plus je fais constater expérimentalement que $\frac{1}{3}$ est la $\frac{1}{2}$ de $\frac{2}{3}$. Combien j'obtiens en multipliant $\frac{1}{3}$ par 2 et par 3, puis je donne des petits problèmes pour appliquer ces opérations.

En partageant une ligne en quatre parties égales, j'obtiens des quarts que je ferai étudier de la même manière, en faisant additionner et soustraire. Puis je ferai découvrir expérimentalement que $\frac{1}{4}$ est la moitié de $\frac{1}{2}$, par conséquent que $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}$,—que $\frac{2}{4}=\frac{1}{2}$,—que $\frac{1}{2}+\frac{1}{4}=\frac{3}{4}$, et que $\frac{3}{4}-\frac{1}{2}=\frac{1}{4}$.....Ceci, on le fait voir et constater expérimentalement : il ne s'agit pas de faire rien apprendre par cœur en répétant des formules.

Dans des leçons subséquentes, je procéderai à la subdivision des $\frac{1}{4}$ pour obtenir des huitièmes, puis des seizièmes, en faisant découvrir la relation qu'il y a entre les seizièmes, les huitièmes, les quarts et les demis, de manière que l'élève *voie* et comprenne que $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}=\frac{4}{8}=\frac{8}{16}$; que $\frac{1}{16}$=la moitié de $\frac{1}{8}$, le quart de $\frac{1}{4}$, ou le $\frac{1}{8}$ de $\frac{1}{2}$. Il doit se familiariser avec toutes ces valeurs jusqu'à pouvoir additionner les seizièmes avec les quarts, les soustraire ; comprendre et dire sans hésitation que $\frac{4}{16}=\frac{2}{8}=\frac{1}{4}$, et qu'en ajoutant $\frac{4}{16}$ à $\frac{1}{2}$ on obtient $\frac{3}{4}$, etc.

La ligne de $\frac{1}{3}$ est également subdivisée en sixièmes puis en douzièmes, puis on montrera les relations qu'il y a entre $\frac{6}{12}$, $\frac{3}{6}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{1}{2}$ ou $\frac{3}{12}$ et $\frac{1}{4}$, etc.

Les fractions des cinquièmes, des dixièmes et des vingtièmes s'enseigneront de la même manière. On devra se faire au tableau noir un tableau semblable à celui de la figure 3, pour expliquer toutes les fractions.

A mesure que ce tableau se parfait sous les yeux des élèves, il faut faire constater expérimentalement ce qui rend une fraction 2, 3 fois plus grande ou plus petite ; que deux fractions qui n'ont pas les mêmes termes peuvent avoir la même valeur ; qu'on peut multiplier ou diviser les deux termes d'une fraction par le même nombre sans changer la valeur de cette fraction, comme $\frac{8}{16}=\frac{4}{8}=\frac{2}{4}=\frac{1}{2}$; et que de deux fractions ayant la même valeur, il faut toujours, en pratique, prendre celle dont les termes sont les plus simples.

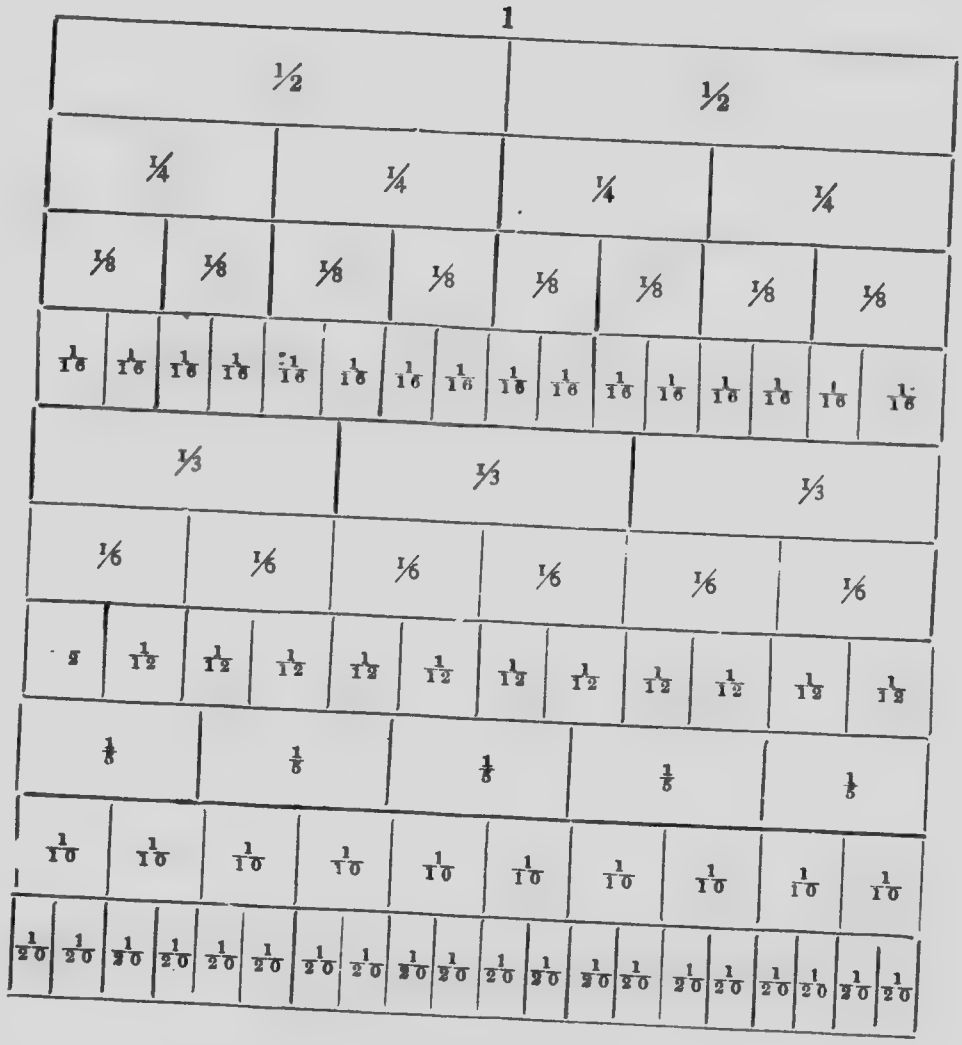


Fig. 3

325.—Problèmes d'application sur les fractions. Il est nécessaire d'appliquer la connaissance des fractions par des problèmes gradués. Ces problèmes sont résolus d'une manière intuitive au moyen des lignes qui servent à l'enseignement des fractions.

Soit le problème suivant : *Les deux tiers de mon argent égalent* $24. *Quel est tout mon argent ?*

Je procède sur une ligne comme suit :

$\$24 = \frac{2}{3}$		$\frac{1}{3}$
$\frac{1}{3} = \$12$	$\frac{1}{3} = \$12$	$\frac{1}{3} = 12$

Après une série de solutions intuitives de ce genre, j'amène mes élèves à raisonner la solution chiffrée comme suit :

Problème : $\frac{2}{3} = \$24$
$\frac{3}{3} = ?$

Solution : $\frac{2}{3} = 24$
$\frac{1}{3} = \frac{24}{2}$
$\frac{3}{3} = \frac{24 \times 3}{2} = \$36.$

Soit un autre plus compliqué :

Un voyageur perd $\frac{1}{5}$ de son argent ; il dépense la moitié de son reste, puis il donne le $\frac{1}{4}$ de son nouveau reste. Finalement il possède encore $18. Combien avait-il en partant ?

$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{5}$
Perdu	dépensé		donné	$\frac{2}{10} = \$18$
			$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$ $\frac{1}{10}$ $\frac{1}{10}$

Solution $= \frac{2}{10} = \$18$
$\frac{1}{10} = \frac{18}{2}$
$\frac{10}{10} = \frac{18 \times 10}{2} = \$60.$

326.—Définition de la fraction. A la fin de la troisième année, l'élève comprenant bien la pratique des fractions jusqu'aux douzièmes, il faut lui faire découvrir que la fraction est une ou plusieurs parties de l'unité divisée en plusieurs parties égales, que le dénominateur indique en combien de parties on a partagé le tout, et que le numérateur fait voir le nombre de parties qu'on a prises de ce tout ; $\frac{3}{4}$ marque que j'ai trois parties d'un tout partagé en quatre. Cette notion est intuitive : il suffit

d'ouvrir les yeux sur une ligne de démonstration, pour la comprendre.

Mais arrivé en quatrième année, il faut apprendre à multiplier et à diviser une fraction par une autre fraction. Il est alors nécessaire de faire trouver une définition plus abstraite, indispensable pour raisonner la multiplication et la division d'une fraction par une autre fraction. Cette définition abstraite est la suivante : *Une fraction est un quotient* : le dividende est le numérateur, le diviseur est le dénominateur et le quotient est la fraction elle-même. Ainsi si je divise 1 par 2, 2 est contenu dans 1, $\frac{1}{2}$ fois, et j'ai pour réponse $\frac{1}{2}$. C'est comme si je disais $1 \div 2 = \frac{1}{2}$.

327.—Marche à suivre pour faire découvrir cette définition. Remarquons d'abord qu'il ne s'agit pas de *donner* aux élèves cette définition, ni de la faire apprendre par cœur. Il faut faire observer ce qu'ils ont appris dans l'étude intuitive des fractions pour leur faire constater cette définition qui est comme le résumé de toutes leurs connaissances préalables. Prenons le temps voulu pour que tout soit raisonné, enchaîné et clair dans l'esprit. Dans cette matière, vouloir aller vite, c'est se condamner à ne pas marcher.

Pour faire découvrir cette définition, il faut que l'élève comprenne d'abord la nature de la division telle que nous l'avons expliquée précédemment (321). Je poursuivrai cette étude en faisant observer deux mesures, l'une d'un pied et l'autre de deux. Celle d'un pied est contenue deux fois dans l'autre, et celle de deux pieds n'est contenue que $\frac{1}{2}$ fois dans celle d'un pied, et $\frac{1}{4}$ de fois dans 6 pouces ; ou encore je ferai cet exercice au tableau sur deux lignes dont l'une contient l'autre 2, 3, 4....fois.

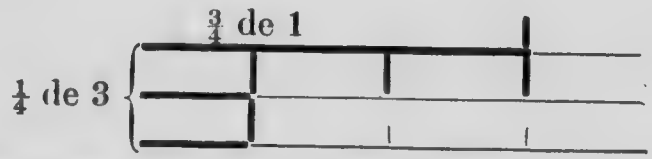
La petite ligne représentant 1 pied tient lieu de dividende ; l'autre ligne, représentant 2 pieds (diviseur), est contenue dans l'autre....combien de fois ?—$\frac{1}{2}$ fois. C'est donc 1 divisé par 2, et la réponse, ou le quotient, est exprimée par $\frac{1}{2}$; par conséquent le numérateur 1 est le dividende, et le dénominateur 2 est le diviseur.

Je reprends l'opération avec deux lignes dont l'une contient l'autre $\frac{3}{4}$ de fois, et je fais découvrir que $\frac{3}{4}$ est le quotient de 3 divisé par 4 ; c'est donc le $\frac{1}{4}$ de 3, ou *une quantité 4 fois plus petite que 3*. Les mêmes constatations peuvent se faire sur $\frac{2}{3}$, $\frac{1}{8}$ et $\frac{5}{8}$.

L'élève connaît déjà que ¾ égale 3 fois le ¼ de 1. La notion que je lui donne présentement lui ouvre un horizon nouveau. Je la grave davantage par un procédé intuitif qui va lui faire voir que les ¾ de 1 sont la même chose que le ¼ de 3.

Je suppose le partage d'une pomme en 4 parties et j'en donne 3 parties à A : il en a les ¾, ¾ de 1. Puis je partage 2 autres pommes, chacune également en 4 parties, et je donne à B la partie qui reste de la première et une autre partie de chacune des autres pommes : il a le ¼ de chacune des 3. B a-t-il autant que A ? Absolument oui ; or, A a les ¾ de 1 et B le ¼ de 3.

Représentant cela par des lignes au tableau, j'aurai le résultat suivant :



Il devra donc rester bien net dans l'esprit que la fraction ¾ est une quantité 4 fois plus petite que 3, que ⅔ est 3 fois plus petit que 2....et qu'en général *toute fraction est le quotient d'un numérateur divisé par un dénominateur.*

328.—Application à la fraction des principes de la division. Ceci étant compris, il faut faire appliquer à la fraction les principes suivants qui s'appliquent à la division, principes auxquels les élèves ont déjà été initiés dans l'étude des fractions (324), mais qu'il faut découvrir intuitivement dans une étude systématique.

1° *Multiplier le dividende c'est multiplier le quotient par le même nombre.*

2° *Diviser le dividende, c'est diviser le quotient par le même nombre.*

3° *Multiplier le diviseur, c'est diviser le quotient par le même nombre.*

4° *Diviser le diviseur, c'est multiplier le quotient par le même nombre.*

5° *Multiplier ou diviser à la fois le dividende et le diviseur par le même nombre ne change rien au quotient.*

Ces principes peuvent être découverts par l'intuition. Par exemple, je veux chercher combien de fois le pied pliant (diviseur) est contenu dans la longueur du tableau (dividende), quand il est replié en quatre. En le déployant à sa moitié, puis à ses ¾ et enfin à toute sa longueur, je multiplie le diviseur par 2, par 3 et par 4, et il est évident qu'il est contenu un nombre de fois moins grand dans le tableau, en d'autres termes que le quotient diminue d'autant de fois.

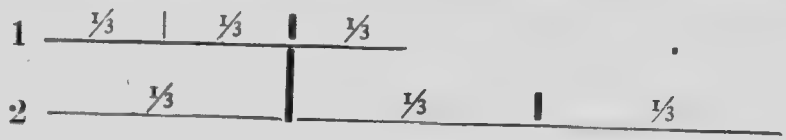
329.—Multiplication des fractions. Divers cas peuvent se présenter : 1° *Une fraction est multipliée par un entier.* Ce cas a déjà été résolu dans la confection des tableaux de fractions : multiplier $\frac{3}{4}$ par 2, c'est prendre 2 fois $\frac{3}{4} = \frac{6}{4}$.

2° *Un entier est multiplié par une fraction.* C'est pratiquement la même chose, puisqu'il n'y a qu'inversion de l'ordre des facteurs : $2 \times \frac{3}{4} = \frac{6}{4}$. Cependant on prépare la solution du 3ème cas en expliquant que j'ai à multiplier 2 par un nombre 4 fois plus petit que 3, qu'en multipliant donc par 3, mon multiplicateur est 4 fois plus grand que le multiplicateur véritable, par conséquent que mon produit est 4 fois trop grand = 6. Voilà pourquoi je dois le diviser par 4 = $\frac{6}{4}$.

3° *Multiplication d'une fraction par une autre fraction* : $\frac{2}{3}$ par $\frac{4}{5}$. Il s'agit de multiplier $\frac{2}{3}$ par un nombre 5 fois plus petit que 4. Je multiplie le numérateur par 4 comme expliqué au 1er cas. Mais 4 est 5 fois plus grand que le multiplicateur véritable, et donc mon produit sera 5 fois plus grand qu'il ne doit être ; il faut donc diviser ce produit par 5 : ce qui se fait en multipliant le diviseur. D'où la solution $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5} = \frac{8}{15}$.

330.—Division des fractions. Le premier cas n'offre aucune nouveauté à l'élève. C'est *la division d'une fraction par un entier* : $\frac{2}{3} \div 2$. L'élève a déjà raisonné qu'il peut également multiplier le dénominateur par 2 ou diviser le numérateur par le même nombre et obtenir le même résultat = $\frac{1}{3}$.

Intuitivement je puis vérifier cette opération comme ceci : diviser $\frac{2}{3}$ par 2, c'est voir combien de fois 2 est contenu dans $\frac{2}{3}$. Je mesure $\frac{2}{3}$ sur une ligne, au-dessous de laquelle je trace une ligne double de la première, représentant par conséquent 2, et je la partage en tiers. Or il est visible que $\frac{1}{3}$ seulement de la deuxième ligne entre dans les $\frac{2}{3}$ de l'autre.



Le 2ème cas est celui d'*un nombre entier divisé par une fraction* : $3 \div \frac{2}{3}$. La solution se raisonne comme dans les deux derniers cas de la multiplication, en partant de la définition abstraite de la fraction. Diviser 3 par $\frac{2}{3}$, c'est le diviser par un nombre 3 fois plus petit que 2. Je divise donc d'abord par $2 = \frac{6}{3}$; mais mon diviseur est 3 fois plus grand qu'il ne doit être, et en conséquence ma réponse est 3 fois plus petite qu'il ne faut. Je la rendrai donc 3 fois plus grande en multipliant le numérateur par 3 ; et j'ai $\frac{3}{2} \times 3 = \frac{9}{2}$

Le 3ème cas se résout d'après les mêmes principes. C'est celui d'*une fraction divisée par une autre fraction* : $\frac{3}{4} \div \frac{2}{5}$. Il faut diviser $\frac{3}{4}$ par un nombre 5 fois plus petit que 2. Divisant d'abord par 2, c'est-à-dire multipliant le dénominateur, j'obtiens $\frac{3}{4 \times 2}$, quotient 5 fois trop petit ; je le rends 5 fois plus grand en multipliant le numérateur par 5 : $\frac{3 \times 5}{4 \times 2} = \frac{15}{8}$.

N. B. Nous avons toujours remarqué que les élèves ont une forte propension à répéter ce raisonnement par cœur sans le comprendre. La cause réside dans le fait qu'on ne comprend pas bien la définition abstraite de la fraction, c'est-à-dire que $\frac{2}{5}$ est le quotient de $2 \div 5$, par conséquent 5 fois plus petit que 2, de même que $\frac{10}{5}$ ou 2 est 5 fois plus petit que 10.

331.—Modèle de préparation d'une leçon sur la multiplication d'une fraction par une autre fraction (Cf. 162).

I. Fond. *a*) En *analysant* la règle que je dois enseigner, je trouve les points suivants : 1° Il faut multiplier le numérateur de la fraction multiplicande par le numérateur de la fraction multiplicateur ; 2° par cette opération j'aurai multiplié la fraction elle-même par un nombre entier, par conséquent plus grand que le mutiplicateur réel qui est le quotient de ce nombre par le diviseur ou dénominateur ; 3° le produit donné sera donc trop grand ; 4° pour le ramener à sa valeur, je devrai diviser ce produit par le diviseur de ce nombre ou le dénominateur.

b) Mon *but précis* sera de faire découvrir cette opération sans m'occuper encore de faire apprendre la règle.

c) *Connu des élèves* : Ils doivent savoir : 1° qu'une fraction est un quotient et que $\frac{4}{5}$ est 5 fois plus petit que 4 ; 2° que multiplier le numérateur d'une fraction par un entier multiplie cette fraction ; 3° que multiplier le dénominateur par un nombre entier, c'est diviser cette fraction. Je me suis assuré dans les classes précédentes que ces principes n'offrent aucune obscurité à l'esprit des élèves : autrement il serait inutile d'aborder cette leçon.

d) *Inconnu des élèves* : la règle seule. Toutes les opérations

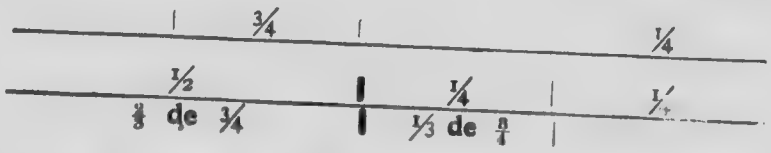
nécessaires pour appliquer la règle sont connues : je n'ai qu'à guider et à faire rendre compte.

II. Manière d'enseigner. 1° *Répétition* : la leçon précédente sur la multiplication d'un nombre entier par une fraction.

2° *Introduction* : Nous avons déjà vu deux cas de multiplication des fractions, nous venons de revoir le deuxième. Il nous reste encore à en voir un qui ressemble beaucoup à l'autre : c'est la multiplication d'une fraction par une autre fration. Vous allez découvrir vous-mêmes comment procéder, je vais seulement vous aider. Vous savez ce que nous avons fait pour multiplier 2 par $\frac{1}{3}$; que veut dire $\frac{1}{3}$? Quelle est sa valeur par rapport à 4 ?

3° *Marche* : *a*) *Procédé inductif.* J'emploierai les exemples $\frac{3}{4} \times \frac{2}{3}$; $\frac{1}{3} \times \frac{2}{3}$; $\frac{2}{3} \times \frac{2}{3}$; $\frac{1}{3} \times \frac{3}{4}$; $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$, etc.

b) *Moyens intuitifs* : Le tableau noir seulement. A la fin je me servirai des lignes suivantes pour faire vérifier qu'en multipliant $\frac{3}{4}$ par $\frac{2}{3}$, c'est-à-dire en prenant $\frac{3}{4}$ deux tiers de fois, j'ai pour produit $\frac{1}{2}$.



c) *Forme* : Interrogative tout le temps. *Orientation des questions* : faire dire : a) que $\frac{3}{4}$ est le quotient de 3 par 4, b) qu'il est 4 fois plus petit que 3; c) quel effet est produit sur $\frac{3}{4}$ quand je multiplie par 2 et pourquoi ; d) ce qu'il faut faire pour ramener le produit à sa juste valeur ; e) quel effet est produit sur $\frac{3}{4}$ quand on multiplie le dénominateur par 3. Ce sont les grandes lignes de mes questions, je ne m'en laisserai pas écarter ; j'y reviendrai aussitôt si je suis obligé de poser des questions secondaires.

d) *Comment synthétiser et résumer.* Après chaque exemple je ferai redire rapidement ce qui aura été fait, en faisant raisonner chaque cas. Je ne m'occupe pas encore de la règle pour ne pas suggérer l'envie de s'arrêter à la formule sans la comprendre.

e) *Comment graver dans l'intelligence* : poser des questions comme celles-ci : pourquoi le produit est-il plus petit que le multiplicande ? En multipliant $\frac{3}{4}$ par $\frac{2}{3}$ quelle partie ai-je prise de $\frac{3}{4}$? Combien de fois ai-je pris le $\frac{1}{3}$ de $\frac{3}{4}$? Donnez donc une démonstration intuitive de cette opération (suivant le tableau ci-dessus).

4° *Applications* : avec les exemples ci-dessus. Je pourrai au besoin en ajouter, en prenant des fractions dont les termes sont très

simples. Je ne m'occupe pas encore de simplifier pendant l'opération, je m'en tiens à mon but précis.

5° *Devoir* : $\frac{3}{8} \times \frac{3}{4}$, et $\frac{3}{8} \times 3$. Vous me direz si le produit de la deuxième opération est plus grand que le produit de la première ?— Combien de fois ? Et pourquoi ? (1).

§ V. Les fractions décimales.

332.—Procédés pour l'enseignement des fractions décimales.—Les fractions décimales s'enseignent intuitivement au moyen d'un tableau que la maîtresse tracera soit au tableau noir, soit, d'une manière plus permanente, sur une feuille de papier d'emballage qui serait exposée aux yeux de la classe. Ce tableau devra consister en un carré partagé en dix bandes horizontales et en autant de bandes verticales dont chacune représente $\frac{1}{10}$ du grand carré. En s'entrecoupant, les lignes qui déterminent ces bandes constituent 100 petits carrés dont chacun représente $\frac{1}{10}$ de la bande et $\frac{1}{100}$ de tout le carré.

En procédant graduellement on fera comprendre les $\frac{1}{10}$ au moyen des bandes et les $\frac{1}{100}$ au moyen des carrés; en même temps, l'élève pourra constater que 1 bande de $\frac{1}{10}$ est équivalente à $\frac{10}{100}$; en partageant un petit carré ($\frac{1}{100}$) en dix nouvelles petites bandes, il pourra comprendre que $\frac{1}{100} = \frac{10}{000}$ et aussi que $\frac{1}{10}$ ou $\frac{10}{100} = \frac{100}{1000}$.

On procède de la même manière pour toute partie du tableau : $\frac{2}{10}$, $\frac{3}{10}$ . . . . $\frac{2}{100}$ . . $\frac{9}{100}$.

Ces moyens intuitifs sont employés pendant longtemps pour familiariser les élèves avec les fractions décimales, et l'on y

---

(1) Nous nous faisons un devoir d'exprimer à M. John Ahern, professeur de mathématiques à l'Ecole normale Laval, de Québec, la reconnaissance que lui doit le personnel de l'enseignement primaire pour les travaux lumineux qu'il a publiés sur la pédagogie de l'arithmétique depuis de nombreuses années, tant dans *l'Enseignement primaire* que dans le traité de pédagogie publié avec sa collaboration. Dire qu'il nous a inspiré serait trop peu dire. Lorsque nous avions à suivre les écoles dans le ministère paroissial, il nous a révélé la possibilité de faire raisonner toute l'arithmétique aux enfants et de leur rendre claire toute la théorie des fractions : ce que nous avions cru impossible jusque là nous le voyons mettre en pratique tous les ans à l'école d'application.

reviendra chaque fois qu'il sera nécessaire de le faire ; mais on ne doit pas oublier qu'il faut graduellement, comme en toute chose, habituer l'élève à passer du concret à l'abstrait et au général qui est le but final de ces procédés intuitifs.

333. — Définition. Quand l'élève connaît par l'observation que la fraction décimale a toujours pour dénominateur 10, 100, 1000....on lui en donne la définition.

334. — Ecriture des décimales. A mesure que l'élève acquiert l'idée nette d'une décimale, on le fait passer de l'expression de la fraction ordinaire qu'il connaît : $\frac{1}{10}$, $\frac{2}{10}$, à celle de la fraction décimale sans exprimer le dénominateur : .1, .2, etc., en surveillant bien l'emploi du point que sa légèreté lui fait oublier souvent.

Puis quand il connaît jusqu'aux millièmes et qu'il peut les écrire correctement, on fait découvrir que les principes de la numération s'appliquent aux décimales aussi bien qu'aux nombres entiers, à savoir : 1° *qu'une unité d'un ordre quelconque vaut un dixième de l'ordre immédiatement supérieur.* Ex. : dans 11, le chiffre de droite représente une unité, et celui de gauche représente 10 unités ou une dizaine ; et dans la fraction décimale .11, le chiffre de droite vaut 1 centième et celui de gauche vaut 1 dixième ou dix fois plus ; 2° *qu'une unité d'un ordre quelconque vaut dix unités de l'ordre immédiatement inférieur.*

Pour graver davantage ces connaissances on fait souvent analyser les décimales comme on a fait dans les nombres entiers, par exemple dans .324, il y a 3 dixièmes, 2 centièmes, 4 millièmes. Le tableau le fait constater intuitivement.

Ces notions s'élucident encore par le soin qu'on apporte à faire multiplier ou diviser par 10, 100....une fraction décimale donnée.

335. — Opérations fondamentales appliquées aux fractions décimales. Nous ne disons rien de la manière d'enseigner l'addition et la soustraction des décimales,

sinon pour recommander de faire raisonner toutes choses et de ne faire rien apprendre qui soit de pur par cœur.

Ainsi en multipliant .5 par 3=15, il faut faire raisonner comme suit la mise du point : j'ai multiplié comme si 5 était un nombre entier, mais je devais multiplier par $\frac{1}{10}$ de 5 ou un nombre 10 fois plus petit que 5. Le produit est donc 10 fois trop grand, et je dois le diviser par 10, ce qui va me donne 1. 5.

Les mêmes raisonnements s'appliquent en division d'après la connaissance des principes rappelés au no 328.

Nous croyons toutefois simplifier les quatre règles de division en les réduisant à deux.

Le *premier cas*, qui pourrait aussi bien se généraliser avec les autres, est celui d'une division dans laquelle le diviseur est un nombre entier. On opère sans tenir compte du point, comme si le dividende était un nombre entier ; exemple : .5 ÷ 5=1 ; puis, sur le quotient on raisonne ainsi : j'ai divisé un nombre 10 fois plus grand qu'il ne doit être, par conséquent le quotient est 10 fois trop grand ; je dois donc le diviser par 10 ; et la réponse est .1, réponse exacte.

On peut garder cette règle attendu que celle que nous donnons en second lieu rendrait parfois l'opération plus longue.

Dans tous les autres cas, nous proposons cette règle unique que nous trouvons d'une application plus simple en pratique. Cette règle s'énonce ainsi : *Pour opérer une division de fractions décimales, on réduit les deux termes de la division en nombres entiers ;* la division s'effectue alors sur des nombres entiers.

Exemples : .5 ÷ .5=5 ÷ 5=1 ; 5 ÷ .5=50 ÷ 5=10 ; .05 ÷ .5=5 ÷ 50=.1 ; 19.2 ÷ .0012=192 000 ÷ 12=16 000.

Cette règle est l'application du 5ème principe de la division (328) : *En multipliant les deux termes d'une division par un même nombre, on ne change pas le quotient.*

Pour savoir par quel nombre multiplier, il faut aller au terme de la division qui contient le plus grand nombre de décimales ; dans le dernier exemple, c'est .0012 ; on fait disparaître

le point pour réduire en nombre entier. Par le fait même on a multiplié cette fraction par 10 000 ; pour ne rien changer à la valeur du quotient, je dois également multiplier l'autre terme par 10 000 ; ce qui me donne dans le même exemple : 192 000.

§ VI. La solution des problèmes.

336.—Importance des problèmes. Les problèmes sont comme le but final de l'enseignement de l'arithmétique. Aussi doivent-ils occuper la majeure partie du temps consacré aux diverses parties de cette matière. Partout, et à tous les degrés, ils se présentent comme le moyen nécessaire de raisonner les notions apprises et de les appliquer.

337.—Direction générale. I. Les problèmes doivent être *choisis* avec soin. Pour répondre à cette condition, il seront 1° *en rapport avec les parties étudiées ;* 2° *gradués* de manière à conduire l'élève du plus facile au plus difficile, d'une opération simple à une opération plus complexe ; 3° *exacts et vrais* dans leurs données ; 4° *pratiques* ou appropriés à la vie usuelle ; 5° *enchaînés* de manière que les opérations successives n'apparaissent pas comme autant de choses cloisonnées, mais le développement gradué d'opérations déjà connues ; 6° *variés* pour éviter la monotonie et l'ennui.

II. Il est très à propos de *faire inventer* des problèmes par les élèves. On y arrivera en les amenant à observer les conditions dans lesquelles leur vie usuelle se déroule, et les problèmes qu'elle réclame relativement à la vie, à l'entretien des maisons, à la culture et à l'amélioration de la terre. L'arithmétique peut devenir ainsi l'occasion d'un enseignement moral très pratique.

III.—*L'énoncé des problèmes doit être clair, précis et bref.*— On exige que l'élève écrive au-dessus des chiffres ou ailleurs les formules qui mettent en relief les données du problème, afin que la question posée se détache d'une manière visible.

IV.—La solution des problèmes doit s'opérer par des procédés *concrets* et aussi *simples* que possible. On rend la solution

concrète par l'usage du dessin qui représente aux yeux les données du problème, par l'emploi de lignes comme nous en avons déjà donné des exemples, de figures géométriques, etc.

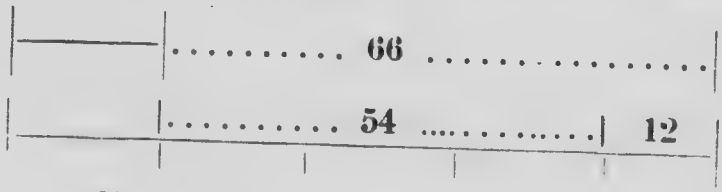
On *simplifie* la méthode en généralisant l'emploi de certains procédés, par exemple celui qui est ordinairement connu sous le nom de méthode de la *réduction à l'unité.*

On *simplifie* les opérations par l'emploi de certaines abréviations qui rendent le travail plus expéditif. Ainsi au lieu de multiplier par 25, on divise par .04 ($\frac{100}{4}=25$). Par exemple $328 \times 25 = \frac{328}{.04} =$ 8 200. Au lieu de prendre les $\frac{2}{5}$ d'un nombre par une double opération de multiplication et de division, on en prend les .4 ($324 \times \frac{2}{5} =$ $324 \times .4 = 129.6$. Graduellement les élèves sont initiés à ces simplifications.

338.—Manière de rendre concrète la solution d'un problème.—Pour rendre concrète la solution d'un problème, on prend des objets concrets, avec les petits commençants, ou encore on illustre par un dessin, tel qu'expliqué par le paragraphe IV du no précédent. Les élèves y sont initiés dans la numération et dans l'étude des fractions. Voir un exemple au no 325.

Voici un exemple pour les élèves plus avancés : *la différence entre deux nombres est 66 ; le petit est contenu 4 fois dans le grand avec un reste de 12. Quels sont ces nombres ?*

Je construis deux lignes pour illustrer ce problème. La petite ligne supérieure représente le petit nombre. Quand je la fais entrer une fois dans la grande ligne qui représente le grand nombre, la différence est 66 ; si je la porte 4 fois, ou 3 fois de plus, il reste sur la grande ligne 12. Or, ces *3 fois la longueur* de la petite ligne ont fait perdre 54 à la première différence : $66-12=54$. Ce nombre représente donc 3 fois le petit nombre. Et j'ai la solution suivante :



Si 3 = 54
1 = 18

18 est le petit. En ajoutant la différence 66, j'ai 84, le plus grand (1).

339.—Réduction à l'unité. On aura soin d'habituer les élèves dès les premiers problèmes, les plus simples, à les raisonner toujours en cherchant la valeur de 1 ou de l'unité. Ainsi dès que l'on commence à apprendre les opérations simples dans l'enseignement des nombres, on donne des problèmes de ce genre : *Combien paierez-vous pour 3 crayons, s'ils se vendent 2 sous chacun ?* On exige que l'élève dise : si un crayon coûte 2 sous, 3 coûteront 3 fois le prix de 1: 2 × 3. Ou encore : *Combien valent 3 crayons, si j'ai payé 8 sous pour 4 crayons ?* On fera raisonner ainsi: je vais d'abord chercher le prix de 1 crayon ; connaissant le prix de 1 je trouverai facilement le prix de 3. Or 4 crayons = 8, 1 coûtera 4 fois moins ou $\frac{8}{4} = 2$, et 3 coûteront 3 fois le prix de $1 = 2 \times 3 = 6$.

Ce procédé se poursuit par toute l'arithmétique ; et quand les élèves arrivent aux règles de trois et de percentage, ils s'aperçoivent qu'ils en font depuis longtemps sans s'en rendre compte.

Ainsi quand on leur demande le prix de 350 pieds de bois @ $24 le 1000 pieds, ils diront tout naturellement : Si 1000 pieds coûtent $24, 1 pied coûtera $0.024, et 350 coûteront .024 × 350. Si l'on demande l'intérêt de $375 @ 5%, on obtient aussitôt le raisonnement suivant : $100 donnent $5, 1 piastre donnera $0.05, et $375 donneront $0.05 × 375. Voir aussi exemple du no 325.

340.—Marche à suivre pour la solution des problèmes. I. *Lecture.* Après l'énoncé net et précis, on exige la lecture du problème et on fait rendre compte du texte pour s'assurer qu'il est bien compris, et on explique au besoin.

II. *Analyse.* On fait analyser le problème en partant de la question finale pour faire découvrir dans l'énoncé du problème chacun des éléments qu'il faut connaître pour répondre à la question posée. On les note au besoin.

III. *Synthèse.* On fait ensuite déterminer la série des opéra-

---

(1) On trouvera dans la collection de l'*Enseignement Primaire* une série de solutions illustrées avec une perfection qui ne laisse rien à désirer.

tions par lesquelles il faut passer pour arriver à la solution demandée.

Puis on exige que l'élève opère sur chaque partie en raisonnant ses opérations, et qu'il dispose toute la suite de son travail avec ordre et clarté, après avoir fait séparément les calculs secondaires, afin que toute la marche suivie pendant la solution soit visible au regard. Enfin on fait mettre la réponse en évidence, et on exige que l'élève, en la donnant, rappelle les termes mêmes dans lesquels le problème a été posé.

IV. *Devoir.* On demande encore quelques problèmes de même nature pour les faire analyser et résoudre, laissant les élèves de plus en plus à eux-mêmes dans le travail de solution.

341. — Quelques données pratiques pour les enfants des campagnes. Les institutrices ne doivent pas oublier qu'il faut mettre l'élève le plus tôt possible en état de résoudre les petits problèmes qui sont d'une application journalière dans sa famille. Au lieu de donner ce qu'on appelait DES RÈGLES: *additionnez ou soustrayez tels et tels nombres, — multipliez ou divisez tel nombre par tel autre,* il faut demander aux aux élèves de résoudre des problèmes qui se posent habituellement dans leur entourage, leur laissant le soin de découvrir quand il faut additionner, soustraire, multiplier ou diviser (316,2°).

Il faut donc initier l'élève aussitôt que possible à la connaissance intuitive des mesures données dans toutes les arithmétiques : longueur, capacité, poids (se contenter de la table Avoir-du-poids, la seule qu'il importe à l'élève de la petite école de connaître).

Voici encore des connaissances indispensables aux élèves des campagnes pour résoudre des problèmes pratiques sur les produits dont on leur donne le prix :

1°—La botte de foin: 15 livres (100 bottes : 1,500) ; la tonne : 2 000 ; le poids du minot des divers produits agricoles : blé : 60 ; fèves: 60; poids: 60; pommes de terre: 60 (la poche : 90) ; graine de trèfle: 60; seigle: 56; graine de lin: 56; blé d'Inde: 56; oignons: 50 ; orge: 48; sarrasin: 48; graine de mil: 48; avoine: 34.

2°—Dans la Gaspésie, les commerçants vendent le poisson pré-

paré, par quintal de 112 livres ; les pêcheurs vendent la morue non préparée (verte) par lot de 238 livres, appelé *draught* dans la région.

3°—Les manuels d'arithmétique ne parlent pas généralement du *demiard* (½ chopine) et du *pot* (½ gallon), mesures bien familières aux gens. Il faut en faire connaître la valeur aux élèves. On doit aussi leur faire comprendre que le boisseau de l'arithmétique est le *minot* du cultivateur.

4°—Le bois, dont le commerce est si général dans les campagnes, se vend tantôt au pied cube, tantôt suivant la mesure que les gens du métier appellent le *pied-planche*. La base de cette mesure est la planche de 1 pied de largeur et de 1 pouce d'épaisseur. Un pied de longueur de cette planche donne 1 *pied-planche*, 10 pieds donnent 10 *pieds-planche*. Mais l'épaisseur et la largeur varient aussi. Alors on prend la mesure suivant cette formule : 1 planche de 10 pieds de longueur, ayant 1 pouce d'épaisseur et 8 pouces de largeur vaudra $10 \times \frac{8}{12} = 6\frac{2}{3}$.

Si la planche avait 1½ pouce d'épaisseur, la mesure serait :

$$\frac{10 \times 8 \times \frac{3}{2}}{12} \text{ ou } \frac{10 \times 8 \times 3}{12 \times 2} = 10$$

Si la planche est d'une épaisseur de 3 pouces :

$$\frac{10 \times 8 \times 3}{12} = 20 \text{ ;}$$

c'est-à-dire que pour connaître la mesure d'une planche, on multiplie sa longueur par sa largeur *en pieds* ($\frac{8}{12}$ de pied pour 8 pouces) et le produit par l'épaisseur *en pouces*. Il ne faut pas oublier en effet que la base de cette mesure est la planche de *1 pied de largeur*, et de *1 pouce d'épaisseur*.

Connaissant la quantité de pieds-planche, on n'a qu'à multiplier par le prix d'un pied: $.024, quand la planche est à $24 par mille pieds.

Parfois le bois d'une grosseur uniforme, comme les poteaux, les poutres, se vend au *pied courant*. On ne se préoccupe de connaître alors que la longueur de tout le bois qui est dans le lot: ce qui donne la somme de pieds courants.

5°—L'institutrice doit se mettre au courant des prix payés aux fabriques de beurre ou de fromage de la localité, pour habituer les élèves un peu avancés à calculer ce qui revient aux parents qui patronnent l'industrie Parfois le beurre se paie d'après la quantité de livres de lait apporté à la fabrique; le plus souvent on paie d'après la quantité de gras contenu dans le lait.

Pour le premier cas, la solution est très simple. Celui qui aurait

3500 livres de lait, n'aurait qu'à multiplier ce montant par le taux fixé.

Dans le second cas, la quantité de lait doit être multipliée par le percentage du gras qui varie entre 6 et 3. Ainsi le patron qui aurait 3500 livres de lait riche de 6% de matière grasse, aurait 3600 × .06 = 210 livres de gras ; et pour connaître ce qu'il lui revient, il faudrait multiplier ce produit par le taux fixé pour la livre de gras.

Nous donnons ici un problème-type pour les deux cas. Ce problème est en même temps instructif, car en mettant en regard le résultat produit dans chaque cas, le cultivateur pourra comprendre que la meilleure affaire pour lui n'est pas absolument d'avoir une vache qui donne beaucoup de lait, mais qui donne un lait riche.

PROBLÈME : *Dans une fabrique on a fait une vente de 900 livres de beurre à 25 sous. On paie au fabricant 3 sous par livre de beurre et $3 à l'institutrice qui a fait la répartition. Le reste doit être réparti entre les patrons* : A *a livré* 3500 *livres de lait* ; B, 7000 ; C, 2300 ; D, 5200. On a la solution suivante :

I. *Profit* : 900 lbs. @ .25 = $225.

II. *A déduire* : 1° Pour le fabricant 900 lbs @ .03 = $27
2° Pour frais de répartion..... 3
$30

Profit net : $225—30 = $195.

III. *Détermination du taux.* En additionnant tout le lait fourni par les patrons, j'obtiens 18000 livres qui ont rapporté $195 net. Le taux par livre sera donc $\frac{195}{18000}$ = .0108 $\frac{1}{3}$.

IV. *Répartition.*

A = 3500 × .0108 $\frac{1}{3}$ = $37.91 $\frac{2}{3}$
B = 7000 × .0108 $\frac{1}{3}$ = 75.83 $\frac{1}{3}$
C = 2300 × .0108 $\frac{1}{3}$ = 24.91 $\frac{2}{3}$
D = 5200 × .0108 $\frac{1}{3}$ = 56.33 $\frac{1}{3}$
Vérifié.....$195.00

Mais voici que l'on paie d'après la quantité de gras. Le lait de A a enregistré 6% de gras ; celui de B : 3% ; celui de C : 5.5% ; celui de D : 4%. Les frais étant les mêmes, on déterminera d'abord la quantité de livres de gras dans tout le lait qui a produit les 900 livres de beurre, puis on cherchera ensuite le taux, enfin la somme qui revient à chacun.

I. [illegible] *ntité de gras* :

A = 3500 × .06 = 210 lbs de gras.
B = 7000 × .03 = 210
C = 2300 × .55 = 126.5
D = 5200 × .04 = 208

Total : ..... 754.5 livres qui ont rapporté $195 net.

II. *Taux* : $\frac{195}{754.5}$ = $0.25845, prix de 1 lb. de gras.

III. *Répartition* :

A = 210	×	.25845 =	$54.2745	au lieu	de	$37.91
B = 210	×	.25845 =	54.2745	"	"	"	75.83
C = 126.5	×	.25845 =	32.6939	"	"	"	24.91
D = 208	×	.25845 =	53.7576	"	"	"	56.33

Total vérifié : $195.0005.

Par ces exemples l'institutrice peut s'orienter pour faire les répartitions des fabricants de beurre ou de fromage dans la localité ; en tout cas elle peut en montrer la méthode aux enfants.

Article II. La comptabilité.

342.—But de la comptabilité à l'école. L'enseignement de la comptabilité à l'école primaire a pour but d'initier l'élève aux principes essentiels et généraux qui dirigent toute personne dans la tenue des comptes d'une administration.

343.—Importance. La comptabilité bien enseignée contribue à développer l'esprit d'ordre et d'économie. Elle apprend à ne pas laisser au hasard l'administration des affaires, mais à mesurer ses dépenses sur ses revenus. Ce travail provoque en outre la réflexion de l'élève et concourt à la culture du raisonnement.

344.—Direction générale. I. Il faut procéder *intuitivement* pour faire connaître aux élèves les formes commerciales les plus usuelles : factures, reçus, comptes, billets, chèques, quittances, etc. Puis, par une comptabilité appropriée à chaque élève, on fera comprendre expérimentalement les achats, ventes, débits, crédits, ventes au comptant ou à crédit, paiement à compte, etc. Les définitions ne sont données que quand les élèves sont parfaitement au courant de la *chose*.

II. Pour *graduer* cet enseignement, on conduit l'élève de la tenue de ses comptes personnels, à celle de l'administration d'une maison et d'une ferme. Au cours modèle, on aborde la comptabilité commerciale, alors que les élèves connaissent parfaitement les notions fondamentales et sont familiarisés avec les termes les plus fréquents de la tenue des livres.

III. Ce travail doit être *personnel.* Le maître dirige, enseigne la manière de s'y prendre, mais fait trouver les transactions et opérations qui fournissent la matière de la comptabilité ainsi que les inscriptions et les transcriptions auxquelles elles donnent lieu.

IV. A l'école primaire on ne *doit pas s'attacher à un système particulier de comptabilité* parmi tous les systèmes variés qui existent dans le commerce ou l'industrie. L'important est de donner, par les principes fondamentaux, cette ouverture d'esprit qui permettra à l'élève plus tard de se familiariser facilement avec le système auquel il devra s'appliquer. "Tout l'art de la comptabilité consiste, fondamentalement, dans la manière d'ouvrir les livres d'une maison, la manière de tenir ses livres une fois qu'ils sont ouverts, et la manière de les clôturer" (1).

N. B. Nous ne développons pas davantage cette matière. L'institutrice, guidée par ces directions générales, trouvera dans "Les principes de la Tenue des Livres", par M. J. Ahern, tous les modèles et les directions pédagogiques qu'il lui faut pour l'enseignement de cette partie du programme.

Article III. L'algèbre.

345.—L'algèbre à l'école primaire. L'algèbre n'est enseignée qu'au cours supérieur de l'école primaire. On ne doit viser qu'à un enseignement élémentaire, plus pratique que théorique, sans s'attacher à suivre l'ordre indiqué dans les manuels.

346.—Manière d'effectuer les opérations algébriques. Il faut se garder de commencer par les définitions.

(1) Notes pédagogiques des Règlements du Comité catholique.

En partant des connaissances acquises par l'arithmétique, on apprend aux élèves à opérer comme si l'on avait la réponse cherchée et que l'on voulût faire la preuve. On représente par une lettre, généralement X, la réponse inconnue. Ainsi, après avoir résolu le problème suivant: *Mon frère a 10 ans plus que moi, et ensemble nous avons 26 ans ;* ayant trouvé pour réponse 8 et 18, si je veux faire la preuve, j'additionnerai 10 à mon âge pour vérifier celui de mon frère ; et ensuite je les ajouterai l'un à l'autre pour constater qu'ensemble ces deux âges forment 26 ans. C'est la marche que je suivrai en algèbre.

Supposant donc le problème résolu, je représenterai par X mon âge, et celui de mon frère sera $X + 10$. En les additionnant ensemble j'ai 26 : $X + (X + 10) = 26$. Je n'ai plus alors qu'à isoler l'inconnu X en renvoyant de l'autre côté de l'équation les valeurs connues. Et j'ai $2\ X = 16$; d'où $X = 8$.

347.—Lois des signes. Pour que l'enseignement de l'algèbre soit éducatif, il faut qu'il soit *raisonné* dans toutes ses parties. Nous ne pouvons ici faire toutes les démonstrations qui s'imposent dans cette matière, mais nous voulons expliquer les lois des signes que les élèves appliquent généralement sans comprendre.

Pour expliquer ces lois, la maîtresse devrait avoir une balance et des poids. Par cet appareil on pourra faire comprendre intuitivement le mécanisme des équations et expliquer 1° *le changement* de signes qui s'opère quand un terme passe d'un membre à l'autre de l'équation; 2° pourquoi la multiplication ou la division de + par — donne—, et de — par—donne + .

1° Quand on donne $X=3$,on veut dire que les deux membres de l'équation ont la même valeur, ils se tiennent en équilibre comme les deux plateaux d'une balance. Par conséquent si j'ai 3 livres dans un plateau, l'autre devra contenir aussi 3 livres pour maintenir l'équilibre. Si j'ajoute 2 livres dans le plateau de gauche représenté par X, j'aurai $X + 2$; j'aurai donc besoin d'ajouter 2 livres dans l'autre plateau, et j'aurai alors $X + 2 = 3 + 2$. Et si je veux ne garder que l'inconnu X du côté gauche, j'enlève le chiffre 2 et c'est comme si j'enlevais le poids de 2 livres dans le plateau de gauche de la balance.

L'équilibre est rompu. Pour le rétablir, je dois enlever la même quantité, 2, du plateau de droite, par conséquent de l'autre membre

de l'équation : ce qui donne $X = 3 + 2 - 2$. C'est ce qui explique que le chiffre 2, positif dans le membre de gauche, est devenu négatif en passant dans le membre de droite.

La même expérience s'applique à un terme négatif, par exemple -2, qui, transporté de gauche à droite, deviendra $+2$.

En effet, si j'ai encore $X = 3$; j'enlève 2 livres du plateau de gauche, et je représenterai cette opération par $X - 2$; mais pour maintenir l'équilibre, je dois soustraire également 2 livres du plateau de droite : ce qui me donnera $X - 2 = 3 - 2$. Que je veuille maintenant faire disparaître le négatif ou le *moins* que j'ai introduit dans le plateau de gauche, je n'ai pas d'autre ressource que *d'ajouter* le nombre enlevé, c'est-à-dire remettre les 2 livres, ce qui est du positif. Et alors j'ai $X - 2 + 2$, c'est-à-dire simplement X que j'avais au commencement. Pour conserver l'équilibre j'ajoute également 2 livres du côté droit de la balance, ce qui se traduira dans l'équation par $X = 3 - 2 + 2$. On voit alors que ce $+2$ n'est que -2 changé de côté.

2° La loi des signes en multiplication s'explique de la même manière. Par ce que nous venons de voir, l'élève aura compris que pour faire disparaître du positif, c'est-à-dire une quantité marquée du signe +, il faut soustraire, et que dans l'expression, cette quantité à soustraire est marquée du signe —. Il aura aussi compris que pour faire disparaître du négatif, du *moins*, je dois mettre du positif ou du *plus*. Quand j'ai enlevé 3 livres (— 3) de ma balance, je dois remettre ces 3 livres pour rétablir l'équilibre ; et cette remise, qui va faire disparaître le négatif, s'exprime par + 3.

Ceci étant bien compris, j'ai à expliquer : a) que -3×2 égale -6. Que veut dire *multiplier ?* Multiplier, *c'est prendre une quantité autant de fois que l'indique un nombre appelé multiplicateur.* J'ai donc ici à *prendre du négatif* 2 fois, c'est-à-dire que je suis appelé à faire disparaître 2 fois 3 objets parmi ceux qui sont placés devant moi. J'aurai donc finalement enlevé 6 objets du monceau : ce qui s'exprimera par — 6.

b) Si j'ai à multiplier 3 par — 2, me rappelant encore la nature de la multiplication, je me dis : j'ai plusieurs bâtonnets devant moi ; le multiplicateur indique ici que je dois soustraire 2 fois (— 2) 3 bâtonnets. Le tas se trouvera encore diminué de 6, c'est donc encore — 6.

c) Voici que j'ai à multiplier — 3 par — 2. D'après la nature même de la multiplication, ce problème indique que l'on a soustrait une partie d'une quantité quelconque, et l'on demande maintenant de soustraire ce négatif, de le faire disparaître, en soustrayant 2 fois le négatif 3 qui a diminué la quantité primitive. Mais pour faire

disparaître du négatif il faut mettre du positif, suivant ce qu'expliqué plus haut. Donc $-3 \times -2 = +6$. C'est-à-dire que pour faire disparaître six bâtonnets qui ont été enlevés, je dois en remettre positivement 6.

La division étant l'inverse de la multiplication, l'élève comprendra facilement que la loi des signes est la même. Partons de ce fait que le dividende est un produit dont les facteurs sont le diviseur et le quotient. Si j'ai à diviser 45 par—5, cela indique que j'ai obtenu 45 (positif) en multipliant le quotient par—5, mais ce quotient est nécessairement négatif—9, pour donner avec—5 le produit positif 45. C'est l'application du 3ième cas de la loi des signes de la multiplicaiion (c).

Nos élèves de l'Ecole normale n'ont jamais trouvé de difficulté à raisonner ces démonstrations lorsqu'on les conduit graduellement, par l'usage de la balance, à comprendre ce que veut dire *prendre du négatif* et *soustraire du négatif.*

CHAPITRE IV

La géographie.

348.—But de l'enseignement de la géographie. A l'école primaire l'enseignement de la géographie doit avoir pour *but principal* de faire connaître et aimer son pays,—et de montrer les relations qu'il entretient avec les autres pays.

Comme *but secondaire*, il doit faire connaître notre planète et les grandes lignes, les traits caractéristiques des autres pays, surtout de ceux avec lesquels nous entretenons des relations. On donnera de ces derniers une connaissance élémentaire suffisante pour que l'élève plus tard, sache chercher sur une carte les détails dont il pourra avoir besoin pour étendre le cercle des connaissances dont il aura jeté les bases à l'école primaire.

Nous croyons devoir limiter ainsi le but de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. A vouloir faire trop embrasser, on atteint ce but constaté par toute personne versée dans l'enseignement, que le petit Canadien connaît les pays étrangers aussi bien que le sien, c'est-à-dire qu'il ne connaît pas plus le Canada que l'Afghanistan et le Béloutchistan, et qu'il n'a conservé de cette course mondiale à travers les cinq parties du globe, que ce que sa *mémoire* a pu retenir sans fruit pour son intelligence et son cœur.

349.—Importance. Au point de vue éducatif, l'étude

raisonnée de la géographie 1° développe *l'intelligence* en faisant observer des faits, en montrant les relations qui les unissent, et en remontant de ces observations aux lois générales qui régissent ces phénomènes.

2° Cet enseignement est de nature à inspirer le *sentiment patriotique*, parce qu'en étudiant le pays où il est né, le sol défriché et fertilisé par le travail et l'héroïque dévouement de ses ancêtres, en étudiant les ressources qu'il peut exploiter, les relations qu'il peut entretenir, l'enfant s'attachera davantage au sol de sa patrie. Et à ce point de vue, la géographie, qui est comme le corps de la patrie, complète l'histoire qui en est l'âme.

3° La géographie est encore capable de cultiver le *sentiment religieux et moral* en faisant admirer l'œuvre de la création, ressortir l'ordre qui règne dans le désordre apparent du monde physique, et en faisant constater la valeur et le résultat du travail: le monde appartient aux peuples intelligents, actifs et vigoureux qui savent surmonter les obstacles de la nature et en exploiter les ressources.

Au point de *vue utilitaire*, l'étude de la géographie fera connaître et apprécier les ressources du pays, les avantages qu'il offre à la colonisation, à la culture et à l'industrie, les relations qu'il entretient ou peut entretenir avec les autres pays; l'élève ainsi préparé aura le point de départ des connaissances qui le feront plus tard s'intéresser aux questions économiques, et l'encourageront à contribuer au développement de l'influence de son pays dans tous les domaines ou s'exercera son activité.

350.—Direction générale. I. *La géographie est une science d'observation.* C'est en effet une étude de *faits:* faits de l'ordre physique et humain. C'est donc une étude de choses et de lieux plutôt que de noms et de nomenclatures. Il faut donc rompre impitoyablement avec la routine des définitions abstraites, des énumérations arides et des récitations verbales. On demandera à la nature plus qu'au livre, on fera raconter plutôt que réciter. C'est donc un enseignement intuitif. Les pre-

mières notions se donnent à l'extérieur autant que possible. L'étude de la carte et la cartographie prédominent sur l'étude du livre. La terminologie se donne à mesure qu'il est nécessaire, mais après que les choses sont connues.

II. *L'enseignement de la géographie doit être raisonné.* Si l'on observe en effet, c'est pour scruter la nature des choses, saisir les relations qui existent entre elles et s'élever aux lois qui régissent leurs rapports (76). On ne *sait* une chose que si on l'a apprise de cette manière, c'est-à-dire avec son intelligence.

Voici quelques exemples qui guideront l'institutrice pour faire raisonner les phénomènes géographiques. Elle doit se servir de ses connaissances cosmographiques pour expliquer aussi intuitivement que possible les mouvements de la terre, les saisons, les variations des jours. Elle montrera les causes de la variété des climats par la latitude, le voisinage de la mer, l'altitude de la région, le passage des courants chauds de l'atmosphère ou de la mer (*gulf stream*). Elle fera voir la relation entre le climat, les productions, le genre de vie des habitants, leur commerce d'exportation et d'importation, entre le sol et les industries; elle expliquera les rapports qui existent entre la forêt boisée et les cours d'eau, et fera comprendre que la disparition de la première tarit la source des autres. Souvent tel phénomène humain, politique ou économique, s'éclaire à la lumière de l'histoire. Et elle ne manquera pas de se servir de toutes ses connaissances historiques, astronomiques, botaniques, météorologiques et scientifiques quelconques, pour mettre plus d'intérêt dans son enseignement et attacher davantage l'enfant au sol qui appartient à sa race plus qu'à toute autre. L'enseignement doit sans doute rester primaire, c'est-à-dire simple, mais s'appuyer sur une base qui lui permettra de se développer plus tard (1).

III. *L'enseignement doit être pratique.* Il sera pratique s'il ouvre les yeux de l'enfant sur les faits qui l'entourent et s'il agrandit graduellement son champ d'observation pour en tirer des conclusions utiles à sa vie. C'est en faisant connaître les choses de son entourage qu'on le conduira à la connaissance des autres pays. En observant les phénomènes physiques et humains, de sa localité, il apprendra à les généraliser à sa province, puis

---

(1) Les maîtresses trouveront beaucoup de renseignements pour faciliter ce travail, dans le "*Précis de géographie*" de l'Abbé Adolphe Garneau.

à tout le pays. On insistera spécialement sur ce qu'on appelle aujourd'hui *la géographie humaine*, beaucoup plus importante que la géographie physique.

C'est sur sa province et son pays que doit se concentrer l'étude de l'enfant : pouvant localiser sa paroisse sur la carte, et sa province sur la mappemonde et le globe, il faut qu'il connaisse, outre les bornes, l'orographie et l'hydrographie de son pays, ses ressources et les moyens de les faire valoir, le caractère de ses habitants et leur manière de vivre, les animaux qui s'y rencontrent, les communications que lui fournissent le fleuve, les chemin de fer et les lignes télégraphiques et téléphoniques qui sillonnent le territoire, les débouchés qui s'offrent aux produits, et l'origine des articles qu'on importe d'ailleurs.

Le Canada doit être le centre de l'enseignement géographique. Les autres parties du monde sont expliquées successivement d'après les relations qu'elles ont avec notre pays.

IV. *L'enseignement doit être concentrique.* L'étude de la géographie comprend trois parties : la géographie *physique*, *politique* et *économique*. En disant que l'enseignement doit être concentrique, on veut dire qu'à chaque année, chacune de ces parties doit être revue dans l'étude du pays, d'une manière de plus en plus approfondie et avec de nouveaux détails. Pour atteindre ce but, on pourra se servir du tableau synoptique que nous donnons ci-dessous, l'appropriant au besoin de chaque cours. Par le globe et la carte on ne tarde pas toutefois à donner l'idée de la terre et de la manière dont le monde est réparti à sa surface.

V. Pour donner l'idée nette de certains faits géographiques et pour mieux graver, on se servira de la *comparaison*. En comparant une région avec une autre, on dégage les caractères communs et on en fait mieux ressortir les particularités.

Ainsi la population de la province comparée avec celle des grandes villes, comme Paris, New-York, Londres ; l'étendue de la province comparée à celle de la France unie à la Belgique, à la Hollande et à l'Angleterre ; l'étendue du Canada comparée à celle de l'Europe entière qu'il triple en dimension : voilà autant de comparaisons qui graveront davantage et feront mieux comprendre les immenses espaces libres laissés à l'avenir du pays et à l'activité de ses habitants.

En comparant le climat de notre province avec celui des autres pays situés sur la même latitude, on expliquera les causes qui jettent une température si froide sur notre region: la proximité du golfe avec ses glaciers (icebergs),—la libre arrivée des vents des mers polaires et de la Baie d'Hudson, que les montagnes du nord, d'un niveau peu élevé, ne peuvent arrêter, —le barrage produit par les Alléghanys qui arrêtent les courants d'air chaud des mers des Antilles et de l'équateur,—l'éloignement du courant d'eau chaude du Golfe (*gulf stream*) qui va réchauffer l'Angleterre et l'ouest de la France. Pour la région rimouskoise, le vent du Saguenay prolonge la froidure au printemps et souffle tout l'hiver en disposant les amas de neige selon une direction qui varie depuis la Rivière-du-Loup jusqu'à Rimouski, et qui indique bien l'origine de ce courant froid.

351.—Programme. Les maîtresses trouveront dans les règlements du Comité catholique tout le programme de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Nous voulons seulement faire remarquer que le programme justifie l'à propos des directions générales que nous avons données. Tout intuitif aux deux premières années, l'enseignement conserve ce caractère pendant tout le cours élémentaire, en se précisant graduellement, et ne demande des pays étrangers que des études *sommaires*, les grands traits, l'étude nécessaire pour faire connaître les *relations* qu'ils entretiennent avec le nôtre.

Bien que le programme de troisième année mentionne l'ensemble du Canada avant l'étude des provinces, nous ne croyons pas que cette énumération impose un ordre à suivre. L'ensemble du programme et les directions pédagogiques qui l'accompagnent, tout comme les principes d'enseignement, font plutôt croire que le *simple* doit être étudié avant le *composé*, et que, faisant partir les observations des choses de la localité, on doit les étendre méthodiquement à celles du comté, de la province aux provinces voisines et à l'ensemble du pays.

Au reste le programme détermine clairement que la province de Québec doit être l'objet d'une étude plus approfondie que les autres provinces du Canada.

Aux deux premières années, l'enseignement consiste en des causeries familières dans lesquelles on initie l'élève aux notions qu'il devra approfondir systématiquement plus tard.

352.—Initiation. Il ne sera pas hors de propos d'indi-

quer ici quelques moyens intuitifs à employer dans ce travail d'initiation, en traitant 1° *de l'observation des accidents du sol de la localité*, 2° *de l'orientation*, 3° *de l'initiation aux plans*, 4° *de l'observation des phénomènes géographiques de l'ordre humain*, 5° *des mouvements de la terre*.

1° *Observation des phénomènes physiques.* A défaut de rivière ou de ruisseau dans le voisinage, l'institutrice peut profiter des phénomènes produits par la pluie sur le terrain, pour faire comprendre intuitivement à l'élève tout ce qu'il importe d'apprendre en fait de géographie physique : la mare où il aime barboter servira à faire comprendre le lac, la mer, les anses, les baies, les isthmes, voire même les golfes, les îles et les presqu'îles ; la rigole qu'il creuse pour épuiser cette mare lui donnera l'idée des rivières et des fleuves ; les élévations de terrains ou les buttes du voisinage lui donneront l'idée des montagnes et des versants. Graduellement faisons-lui saisir le *caractère physique* de la région qu'il habite.

2° *Orientation.* Pour l'orienter, il faut commencer par faire distinguer à l'enfant sa main droite et sa main gauche (plusieurs les confondent), puis quand il sait tourner sa droite du côté du soleil levant, on ne doit pas se presser de lui faire distinguer les quatre points cardinaux à la fois, on l'embrouillerait. Deux suffisent, disons *l'est* et *l'ouest*. Puis par une série de questions posées et de mouvements provoqués, on fera indiquer les objets de la classe qui sont à l'est, ceux qui sont à l'ouest, la position relative de ces objets entre eux, les directions des allées et venues de l'enfant en classe et à l'extérieur. L'expérience montre que certains enfants peuvent passer des semaines avant de s'orienter, parce qu'on a voulu aller trop vite et qu'on ne s'est pas assez occupé de bien graver l'idée de chacun des points cardinaux avant de passer aux autres.

3° *Plans.* Les premiers plans se font sur des feuilles placées horizontalement; les choses de la classe puis de la localité y sont représentées suivant leurs positions relatives, d'après l'orientation vraie. Le plan fait, on habitue graduellement à l'orientation conventionnelle en faisant lever la feuille pour placer le nord en haut. Le tableau noir pourra ensuite servir ce à travail. Puis on exerce à la lecture des cartes.

Il ne faut pas manquer d'initier l'élève graduellement à la notion des *distances* sur les cartes. Il ne manque pas d'élèves qui, appelés à montrer la ville de Québec sur la carte, montrent la province, ou qui prendront le comté de Rimouski pour la ville. S'ils ont été habitués à dessiner les choses de l'école puis de la localité, il sera ensuite facile de les former à l'idée que pour représenter toute la paroisse, puis les paroisses avoisinantes, enfin le comté, on doit limi-

ter l'espace sur la carte, et qu'une petite étendue sur la carte représente plusieurs lieues de terrain.

4° Pour initier à la géographie économique et politique, on utilise tous les faits qui entourent l'enfant dans la localité. La beurrerie ou la fromagerie, les transactions sur les produits agricoles, la pêche, les scieries ou l'agglomération du bois de commerce, les achats et les ventes qui s'effectuent sous ses yeux, les voies ferrées et la navigation, les lignes téléphoniqnes et télégraphiques, le service des postes, sont autant de faits d'observation qui constituent le point de départ des connaissances économiques qu'il doit acquérir sur son pays.

D'autre part, l'école avec son organisation, le conseil municipal dont les membres se recrutent parmi les parents, les officiers de la justice dont le passage inspire toujours une certaine terreur aux enfants, les scènes mouvementées des élections provinciales et fédérales, l'église avec son pasteur, ses marguilliers, ses syndics, la langue qu'il parle et celles qu'il entend parler, sont des faits toujours sensibles pour initier l'élève à l'organisation civique et politique du pays. Et par tout cet ensemble il sera facile de l'introduire dans l'étude de la géographie humaine à laquelle l'enseignement ne donne pas généralement assez d'attention (1).

5° Pour donner aux enfants une idée précise de *la forme de la terre, de ses mouvements, de la variation des jours et des nuits, de la succession des saisons et de la variété des climats*, il faut se servir du globe terrestre, faire voir son inclinaison sur l'axe, le faire tourner sur lui-même et autour d'un foyer lumineux (lampe ou chandelle) qui éclaire successivement chaque partie et d'une manière plus ou moins oblique. L'institutrice doit posséder parfaitement ces notions par l'étude qu'elle a faite de la cosmographie. La *gravitation*, avec sa

---

(1) Un fait frappant attire l'attention de ceux qui viennent en contact avec les Européens, surtout les Français qui sont au pays. Généralement ignorants des choses du Canada, ils ont une connaissance approfondie de leur pays, spécialement de la région qu'ils habitent, et des pays qui ont des relations économiques ou politiques avec le leur. C'est une leçon qui devrait nous profiter. Et toute personne qui a pénétré dans une école française a pu voir quels soins on apporte à renseigner le petit Français sur les choses de sa localité, de sa commune et de son département. Des cartes murales de la région mettent sous les yeux de l'élève une quantité de renseignements que l'institutrice canadienne ne pourrait avoir, et encore partiellement, qu'en parcourant toutes les publications des ministères fédéraux et provinciaux qui traitent du sol, des industries et la population de la région.

N'est-il pas permis de formuler le vœu que le conseil de l'Instruction publique entreprenne un travail qui permette à l'enseignement de la géographie de sortir de l'ornière où il se tient forcément, faute d'un outillage suffisamment perfectionné. Les cartes régionales qui peuvent être fournies par le ministère de la colonisation, sont très peu connues, du moins dans notre région, et encore se bornent-elles à de rares indications qui ne dépassent pas les limites de la géographie physique. Il nous faudrait des cartes dressées dans une idée pédagogique.

double force centrifuge et centripète, est facilement expliquée par la pierre que l'enfant fait tourner au bout de son bras, attachée à une corde dont il tient l'autre extrémité dans sa main. Pour la terre le mouvement initial a été imprimé par le Créateur, et la force d'attraction qui la tient au soleil est comme la corde qui relie la pierre à la main de l'enfant, et l'empêche de sortir du cercle qu'elle trace dans ce rayon.

Beaucoup d'enfants qui ont vu une mappemonde à l'école n'ont jamais compris ce que signifient ces deux figures rondes qui se touchent par un point de leur circonférence. Il faut le leur expliquer en la comparant au globe, aux deux parties d'une pomme séparée en deux, leur faire trouver sur le globe puis sur la mappemonde et sur la carte générale d'un pays, la région qui fait l'objet de la leçon,— et faire voir également sur le globe, la mappemonde et la planisphère, les possibilités de communication d'un pays à l'autre.

353.—Marche de la leçon, A. Leçon nouvelle.

I. *Annonce du sujet*, bien limité et relié au précédent.

II. *Etude de la matière.* Le maître dirige les *observations* dans la nature, sur la carte murale, ou encore sur un dessin au tableau, fait suivre partie par partie les points qui constituent le but précis. Chaque point est *raisonné.* On grave par la *comparaison*, s'il y a lieu. Puis l'exposé est repris par un élève assisté des autres.

III. *Synthèse.* On fait reprendre dans une récapitulation les observations faites, ou les points étudiés, en se servant d'une carte muette ou en obligeant à résumer la leçon par un dessin au tableau noir.

IV. *Réflexions* morales ou pratiques.

V. *Devoir.* Soit l'étude sur la carte ou un exercice de cartographie.

B. Répétition de la leçon. On fait résumer la leçon de la veille, mais de manière que l'élève ne se contente pas de lire sur la carte ou dans l'atlas. On utilisera à cet effet une carte muette ou un tracé au tableau noir.

En géographie comme dans les autres matières, les récapitulations s'imposent lorsqu'on a terminé l'étude d'un tout et que l'on a à faire enchaîner une série de faits qui s'expliquent ou se tiennent.

La cartographie est un excellent moyen de graver les faits physiques, pourvu qu'elle ne soit pas un travail de pur décalque : ce qui serait une perte inutile de temps.

354.—Modèle de leçon en troisième année pour initier les élèves à l'étude de la géographie économique.

Après avoir revu brièvement le résumé de la géographie physique de la province, je pourrai procéder comme suit :

—Bien, mes petits enfants, nous venons de voir notre province *telle que le bon Dieu l'a faite*, avec son beau fleuve, le plus beau du monde, ses montagnes, les plus anciennes du monde, ses belles rivières et ses lacs remplis de poissons, son sol couvert de riches forêts, et son climat qui nous donne l'hiver avec la neige sur laquelle vous aimez bien prendre vos ébats, et l'été qui couvre nos champs de belles moissons dorées.

Aujourd'hui nous allons commencer à voir notre province *telle que la font les hommes qui l'habitent.*

C'est le bon Dieu qui a fait notre belle province de Québec. Croyez-vous qu'en la faisant, il pensait à ceux qui viendraient l'habiter?—Oui, sans doute, c'est pour les hommes que le bon Dieu a fait la terre. Il préparait donc dans cette partie de l'Amérique un pays spécial pour les Canadiens-Français. C'est notre coin de terre, il faut l'aimer comme le don du bon Dieu.

Mais, Paul, si le bon Dieu nous a donné ce coin de terre, croyez-vous que nous puissions y trouver tout ce qu'il faut pour vivre honorablement ?

—Oui, Mademoiselle.

—Pourquoi dites-vous oui ?

—.....

—Comment appelle-t-on le bon Dieu quand on commence la prière que Notre-Seigneur a composée pour nous ?

—Nous l'appelons notre Père.

—Est-ce qu'un bon père jette ses enfants sur un coin de terre comme cela, s'ils ne peuvent pas trouver ce qu'il faut pour vivre ?

—Non, Mademoiselle.

—Alors pourquoi dites-vous que nous devons trouver sur le sol de notre province tout ce qu'il faut pour vivre ?

—Parce que le bon Dieu qui a fait ce coin de terre pour les Canadiens-Français doit fournir à ses enfants le moyen de vivre.

—C'est cela, mes enfants ; la Providence de Dieu a mis dans chaque pays ce qu'il faut pour la vie de ses habitants, parce que Dieu est un bon père et qu'il prévoit tout.

Vous rappelez vous comment Dieu nourissait les Hébreux dans le désert pendant qu'ils allaient de l'Egypte vers la Terre Promise ?

—Il envoyait la manne, puis il faisait tomber des cailles.

—Et comment fournissait-il des habits ?

—Ils n'en avaient pas besoin, Mademoiselle ; les habits ne s'usaient pas et grandissaient avec eux.

—Le bon Dieu ne fait plus la même chose, n'est-ce pas ? Alors que faut-il faire pour se nourrir, se vêtir et se procurer tout ce qu'il faut pour la vie ?

—Il faut travailler, Mademoiselle.

—Très bien, mes petits enfants. Le travail est la grande loi du bon Dieu. Le bon Dieu a mis sur la terre et dans le sol tout ce qu'il nous faut. Seulement il veut que nous travaillions pour lui faire rendre tout ce qu'elle contient. Ainsi le pays deviendra riche, ses habitants seront travailleurs et trouveront tout ce qu'il faut pour se nourrir, se vêtir, se loger, pour orner leurs habitations, pour voyager, enfin tout le nécessaire. Mais nous y trouverons de plus tout ce qui rendra notre vie plus facile et plus agréable, parce que le bon Dieu ne nous donne pas seulement ce qui est strictement nécessaire, il donne aussi ce qui peut faciliter notre travail et embellir notre vie.

Joseph n'écoute pas ; qu'est-ce qui vous distrait, mon petit Joseph ?

—Mademoiselle, je pense à une chose : est-ce qu'on peut trouver ici tout ce qu'il nous faut ? Papa a dit l'autre jour qu'on ne pouvait pas avoir de café par ici, et qu'il faut le faire venir de très loin.

—C'est une bonne distraction que vous avez là, mon petit Joseph ; je vous permets d'en avoir de semblables encore. Chaque pays, nous le verrons en étudiant la géographie, produit tout ce qui est *absolument nécessaire* à la vie de ses habitants ; mais le bon Dieu n'a pas réparti tous les biens également sur tous les pays du monde. Là où il fait chaud on récolte certaines choses qui ne viennent pas dans les climats froids. Et ceux-ci donnent des produits qui ne sont pas ailleurs Ici on a du fer, du cuivre, de l'argent ; là on a du sucre, du riz, du café, du thé. Partout les hommes trouvent dans leurs pays les choses absolument nécessaires. Par exemple le bois est répandu à peu près partout parce qu'il est plus nécessaire pour abriter l'homme. Dans les pays très chauds on n'a pas de bois de construction, parce qu'on peut s'abriter autrement. Dans les régions du nord, près du pôle, les sauvages se font des habitations dans la neige. Les bêtes elles-mêmes profitent de cette providence de Dieu : leur fourrure est plus épaisse et mieux fournie dans les climats froids que dans les climats chauds. Dans ces régions les sauvages ne peuvent pas cultiver, ils ne mangent pas de pain ; ils se nourrissent des poissons des lacs et des rivières, et de la chair des bêtes du bois qui

sont en plus grande abondance ; la peau de ces bêtes leur sert de vêtement.

Chaque pays a ainsi ses moyens de vivre ; mais dans certains endroits on a en abondance des choses dont on peut se passer, et qui seraient bien utiles ailleurs. Pensez-vous pour cela, Joseph, que la Providence a mal fait de disposer les choses de cette manière ?

—Non, Mademoiselle ; la Providence ne fait jamais mal.

—C'est très vrai ; mais vous allez voir qu'en distribuant les biens de cette manière, la Providence a agi avec beaucoup de sagesse et par amour pour ses enfants.

— Comment cela, Mademoiselle ?

—Joseph, qu'est-ce que vous échangiez avec Jean dans le coin de la cour, avant la classe ?

—Je lui donnais des noisettes et lui me donnait des cerises. Il y a des noisettes sur la terre de chez nous, et il n'y a pas de cerises ; tandis que Jean prend des cerises dans le jardin de chez lui et ils n'ont pas de noisettes sur leur terre.

—Et vous aimez bien Jean parce qu'il vous fait cet échange ?

—Oui, Mademoiselle; et il est bien content lui aussi.

—Voilà, mes petits enfants, ce que le bon Dieu fait par toute la terre. Dans le champ de l'un il fait pousser des cerises, des noisettes dans le champ de l'autre ; il met du fer dans un pays, du cuivre dans l'autre ; il fait pousser le coton dans un endroit, et fait produire la soie ailleurs, pour que les hommes se recherchent, se rencontrent, échangent leurs produits et entretiennent des relations de bonne amitié. Et pour arriver à cela ils ouvrent des routes, construisent des chemins de fer, établissent des lignes de navigation; puis chacun travaille dans son coin à extraire du sol ou à fabriquer dans ses usines des produits qui seront utiles à d'autres, ou à faire rendre à la terre qu'il habite des fruits qui ne profiteront pas seulement à lui-même mais qu'il enverra dans des pays éloignés à des hommes inconnus, lesquels lui retourneront en échange les produits qu'eux-mêmes peuvent retirer de leur pays.

Et ainsi, mes enfants, les hommes accomplissent, souvent sans le savoir, la grande loi de la charité de Dieu qui veut que tous les hommes se traitent comme les enfants du même Père qui est aux cieux.

Donc, qu'est-ce que les hommes doivent faire sur la partie du globe que Dieu leur a donnée?

—Ils doivent travailler, Mademoiselle.

—Très bien; ils doivent travailler pour faire rendre à la terre les richesses qu'elle renferme. C'est pour cela que le bon Dieu a placé l'homme sur la terre. Mais leurs travaux ne profitent ils qu'à ceux qui les font ?

—Non, mademoiselle; ils envoient leurs produits aux autres qui n'en ont pas.

—Et les hommes des autres pays ?

—Ils font la même chose; ils échangent leurs produits d'un pays à l'autre.

—Bien, mes enfants; nous qui habitons la province de Québec, nous avons donc l'obligation de retirer de son sol tout ce qu'il peut nous donner, de lui faire rendre tous les trésors que le Créateur lui a confiés. Nous verrons dans les classes suivantes toutes ces richesses que nous devons faire valoir pour nous et pour les autres.

En attendant, pouvez-vous me nommer quelques-unes de ces choses que nous retirons de notre province pour nous-mêmes et pour envoyer dans les pays éloignés ? Qu'est-ce que votre papa retire de sa terre pour vous nourrir ?

—Du grain pour faire du pain.

—Très bien, mais vous ne mangez pas que du pain.

—De la viande et des patates.

—Oui; les patates sont encore tirées du sol ; et les animaux qui vous donnent la viande sont aussi nourris des produits de la terre. Puis les beaux troupeaux de vaches que vous voyez sur toutes les terres de la paroisse vous donnent encore autre chose ?

—Du lait puis du beurre.

—Et les moutons, qu'est-ce qu'ils vous donnent ?

—La laine pour faire des habits.

—Et avec quoi construit-on les maisons ?

—Avec du bois, Mademoiselle.

—Et ce bois là, le fait-on venir d'ailleurs ?

—Non, Mademoiselle, on le prend sur nos terres.

—Et ces tas de bois que vous voyez près de la station du chemin de fer, pourquoi ?

—C'est du bois de pulpe pour faire du papier.

—Bien, mes enfants; du grain, des animaux, du beurre et du fromage, du bois, voilà autant de richesses que nous avons pour nous en servir et pour envoyer ailleurs aux gens qui n'en ont pas suffisamment. Nous en trouverons encore beaucoup d'autres dans les prochaines classes. Pensez-y, puis vous me nommerez encore des choses que l'on peut retirer soit de la terre, soit des forêts ou du fleuve et des rivières, pour notre utilité et celle des autres. Puis je vous dirai ensuite ce que les hommes ont fait pour augmenter et échanger ces produits. Vous verrez que le bon Dieu nous a donné un beau coin de terre et que nous n'avons aucune raison de lui en préférer un autre.....

Je ferai résumer cette leçon d'introduction à l'étude de la géographie économique. On pourra constater que les directions données plus haut ont été observées. Après avoir résumé les notions acquises en géographie physique, j'ai annoncé la leçon ; puis utilisant les connaissances religieuses qu'ils ont déjà, j'ai conduit les enfants par

l'induction et la forme interrogative à découvrir trois grandes vérités de l'ordre moral et économique, à savoir : 1° que chaque pays peut fournir à ses habitants les éléments indispensables à la vie, mais que d'autres biens surérogatoires ne sont pas uniformément distribués entre toutes les parties du globe ; 2° que le travail est la condition du développement des ressources du pays ; 3° qu'une loi universelle de fraternité pousse l'homme, tout en cultivant ses intérêts, à communiquer avec ses semblables pour leur faire une part des biens qu'il possède.

L'élève comprendra ainsi que le désordre apparent de l'univers n'est pas l'effet du hasard, mais la suite d'une prévoyante Providence qui veut provoquer les énergies et créer une saine émulation parmi les peuples.

Puis en faisant observer l'enfant sur les choses qui l'entourent, j'ai préparé les leçons suivantes qui ne seront qu'une suite et un développement de cette première.

De cette manière l'enfant verra que l'étude de la géographie est autre chose qu'une nomenclature de noms, une étude aride de choses à apprendre par cœur. Il aura l'esprit ouvert sur la géographie humaine. Toutes ses facultés sont en exercice et sa curiosité naturelle ouvrira sans cesse de nouveaux champs à ses recherches.

TABLEAUX RECAPITULATIFS D'UNE REGION

- **Géographie physique**
  - Place sur la carte générale et le globe
  - Aspect extérieur
  - Bornes
    - Longitude et latitude
    - Limites
    - Etendue absolue et comparée
  - Nature géologique
    - Terrain
    - Sol
  - Orographie
    - Chaînes de montagnes
    - Directions fluviales
    - Sommets principaux
    - Carrières
    - Versants
    - Vallées
    - Lacs
    - Voies naturelles de communication
  - Climat
    - Nature
    - Causes qui le déterminent
  - Hydrographie
    - Fleuves et rivières
      - Directions
      - Sources
      - Longueur
      - Embouchure
      - Etendue absolue et comparée
      - Principales villes arrosées
      - Utilité
        - navigation
        - pêcheries
        - force hydraulique
      - Ponts
      - Alluvions
      - Autres particularités
    - Golfes
    - Baies
    - Lacs
    - Iles
    - Presqu'îles

- **Géographie politique**
  - Formation territoriale : Principaux événements qui l'ont accompagnée
  - Gouvernement
  - Divisions politiques et administratives
    - Représentation
    - Instruction
    - Justice
    - Administration civile
  - Population
    - Quantité
    - Races
    - Langue
    - Religion

- Géographie économique
  - Agriculture
    - Rallier aux conditions géologiques, climatériques et hydrographiques
    - Produits végétaux
      - Cultures alimentaires
      - Pâturages
      - Forêts
      - Arbres fruitiers
      - Cultures industrielles, s'il y a lieu
    - Produits animaux
      - Elevage
      - Pêche
      - Chasse
      - Fourrure
  - Industries
    - Règne minéral
    - Règne végétal : bois marchand, pulpe, houille, etc
    - Règne animal : industries alimentaires
  - Commerce
    - Moyens de communication
      - Vois navigables
      - Voies ferrées
      - Routes
      - Ponts
      - Télégraphes
        - Morse
        - Marconi
      - Câbles
    - Echanges
      - Commerce intérieur et extérieur
      - Importations : statistiques
      - Exportations : "
      - Rapports avec autres pays.

CHAPITRE V

Histoire du Canada.

355.—But de l'enseignement de l'histoire nationale. L'enseignement de notre histoire nationale doit avoir un triple but : a) faire connaître les faits qui établissent le rôle joué par notre race sur le continent américain, et la protection divine dont elle a été l'objet aux différentes époques de la colonie ; b) faire ressortir les traits distinctifs du caractère national et en suivre toutes les manifestations à travers les vicissitudes de l'histoire ; c) tirer des actions et des événements du passé les leçons qui inspireront au petit Canadien l'amour de sa race et du pays avec lequel elle s'est identifiée.

L'institutrice atteindra ce but, non par des déclamations, mais par l'exposé intelligent et vivant des *faits* de l'histoire.

Le RÔLE que l'élément canadien-français a été appelé à jouer au pays, la mission qu'il a remplie jusqu'ici, se manifeste dans tous les événements qui ont accompagné la fondation du pays et qui ont marqué toutes les évolutions de son histoire. C'est la civilisation chrétienne que voulaient les découvreurs, qu'ont implantée les fonda-

teurs, les organisateurs, les apôtres de toute catégorie, et qu'ont fécondée les martyrs. C'est par le dévouement sacrifié, l'héroïsme, l'esprit religieux, l'endurance et l'attachement au sol, qu'ils fondèrent cette œuvre et qu'ils l'embellirent de tout ce que l'âme française reflète d'idéal, de politesse, de gaieté franche et d'esprit hospitalier.

Ce rôle il le continue après la conquête. Séparé violemment de la mère-patrie, il fait revivre dans un milieu où il est apparemment noyé, l'âme qu'il a reçue d'elle. Malgré mille obstacles, il garde sa foi, sa langue, son idéal, ses traditions. Uni à son clergé, il multiplie sur ce continent les clochers de ses églises, ses maisons religieuses, ses institutions de charité, ses écoles, ses collèges, ses maisons d'enseignement supérieur, monuments qui attestent sa vitalité croissante, son amour des choses intellectuelles et son élan vers les idéals supérieurs, monuments aussi dans lesquels éclate le respect qu'il professe envers les aspirations légitimes de ceux qui l'entourent. Coloniser et évangéliser restent, aujourd'hui comme autrefois, le lot principal de sa race : " la croix et la charrue " demeurent ses outils préférés.

Tenir toujours vivace le flambeau de l'idéal au milieu de races plus vouées par tempérament aux choses matérielles, entretenir la culture classique, le goût de l'art, la flamme de l'apostolat: voilà le rôle que la Providence semble lui assigner et qu'il remplira tant que, fidèle à ses traditions, il restera digne de sa mission providentielle.

La PROTECTION DE DIEU s'est manifestée au berceau de la colonie. C'est elle qui a présidé au choix des premiers ouvriers et qui a ruiné les tentatives qui ont été faites de coloniser au moyen de sujets non désirables. Elle a suivi nos ancêtres à toutes les périodes de notre histoire. Il faut la reconnaître même dans les événements douloureux qui nous firent changer d'allégeance au moment où l'action de la France révolutionnaire aurait pu compromettre les intérêts religieux et moraux de la fondation; c'est elle qui sauva les débris de la nation groupée autour du clocher de ses églises, elle qui, à toutes les époques difficiles de notre vie nationale, suscita toujours un homme capable de sauver la situation.

LE CARACTÈRE NATIONAL : religieux, dévoué, idéaliste, courageux, fidèle, se révèle non seulement sous la domination française, mais persiste sous la nouvelle administration. Bon enfant, quoique têtu, le Canadien se plie facilement aux vexations de son voisinage, tant qu'on ne dilapide pas ce qu'il considère la partie intangible de son héritage national ; mais il accepte volontiers la lutte qu'on lui impose et il la mène rondement. Son ardeur au combat s'est transportée, depuis la conquête, des champs de bataille sur le terrain parlementaire, et dans ce nouveau domaine il n'a rien perdu des ardeurs d'autrefois.

Il ne sera pas difficile à l'institutrice de trouver les faits d'histoire qui confirment la vérité de ces observations. On les trouve non seulement dans les faits glorieux de Dollard, de Frontenac, de d'Iberville, de Lévis, de Montcalm, de Lafontaine, mais encore dans les dévouements obscurs et persistants des premiers colons, et de ce peuple ruiné qui, après la conquête, se désintéresse des honneurs et des charges publiques, pour réorganiser sa vie nationale avec sa foi intègre, ses mœurs patriarcales, son âme française. Fidèle à son nouveau maître, il lui garde sa colonie en la défendant par les armes, ne demandant en retour que l'exercice de son droit de rester catholique et canadien-français. On l'a vu, on le voit encore se laisser imposer des contributions pour le soutien des écoles où il ne peut envoyer ses enfants, et soutenir péniblement les siennes du prix de ses sueurs, sans jamais avoir l'idée de priver d'aucun de leurs droits les races qui le coudoient.

A côté de ces qualités incontestables, notre race a ses défauts qu'il faut savoir mettre sous les yeux de l'élève, en lui montrant les faits dans lesquels ils se sont manifestés, et les dommages qu'ils nous ont causés. Le Canadien admire très volontiers ce qui n'est pas de chez lui, et il manque d'esprit de corps en donnant ses préférences aux étrangers qui exploitent sa confiance contre lui. Moins favorisé du côté des richesses matérielles, à cause des conditions pénibles dans lesquelles l'ont laissé les premières années de la conquête et l'ont tenu une suite d'administrations tracassières, il se fait trop facilement à l'idée que les autres lui sont supérieurs.

L'enseignement de l'histoire doit recueillir tous ces faits, les coordonner et les présenter à l'enfant canadien de manière à lui inspirer la foi dans ses destinées, la confiance dans les ressources de son tempérament héréditaire, la fierté de son sang, l'amour du passé, et l'ambition de rester lui-même en conservant et développant les qualités qui ont toujours été les caractéristiques de sa race (114).

356.—Importance de l'enseignement de l'histoire. Au point de vue *pratique* l'enseignement de l'histoire exerce une grande influence sur la vie nationale, car il forme la mentalité et donne une direction d'où peut dépendre l'avenir national. Au point de vue *éducationnel*, il cultive les facultés de l'intelligence, et forme le cœur et la volonté par les sentiments de patriotisme qu'il inspire, par les résolutions qu'il suggère et par la trempe qu'il donne au caractère.

357.—Direction générale. I. *L'enseignement de l'histoire s'adressera à l'intelligence plutôt qu'à la mémoire.* Il faut

donc rompre avec le par cœur, le mot à mot, les interminables nomenclatures de noms de gouverneurs, de dates, de noms de lieux. Il faut choisir parmi les faits ceux qui ont une importance véritable sur l'évolution de la colonie, ceux qui caractérisent une époque, une situation ou une évolution, ceux qui peuvent contribuer à atteindre le triple but assigné à cet enseignement, et c'est les yeux fixés sur ce but qu'il faut exposer chacun de ces faits.

On abuse souvent des *dates*, mais ce n'est pas une raison pour les proscrire. Elles sont " les yeux de l'histoire." Pour [illegible] aider la formation, il faut savoir en faire un choix et [illegible] la même importance à toutes celles que l'on fait apprendre. Il [illegible] certaines dates qu'il serait honteux d'ignorer ; d'autres qu'on peut oublier sans crime. Il faut fixer d'abord dans l'esprit puis [illegible] la mémoire de l'enfant celles qui sont comme les points [illegible] qui aident aux élèves à rapporter fidèlement un fait ou un personnage à l'époque qui lui appartient. Les dates de la découverte, de fondations de Québec, Montréal, Trois-Rivières, de l'arrivée des premiers missionnaires, des premières religieuses, du premier évêque, de la destruction des bourgades, du dévouement de Dollard, de l'établissement du gouvernement royal, des grandes batailles, de la conquête et des Actes successifs qui ont changé les formes du gouvernement, sont celles qui doivent ne jamais sortir de la mémoire. Les autres s'y ajoutent peu à peu pour compléter les connaissances et éclairer l'histoire.

La maîtresse ne doit pas oublier que les enfants se font difficilement à l'idée du temps. Plusieurs sont pendant longtemps sous l'impression que Cartier, Champlain, sont des hommes contemporains (1) Il faut leur en donner la notion en établissant une comparaison avec les vieillards qu'ils connaissent, et dont les pères, les

---

(1) A la page 141 de son rapport sur *les Ecoles primaires et les Ecoles normales*, M. C.-J. Magnan cite des notes d'institutrices de France qui témoignent que les enfants de là-bas sont comme les nôtres à ce sujet. Voici un exemple cité de la deuxième année du cours élémentaire, ce qui, croyons-nous, correspond à la quatrième année de notre cours : " Je faisais une leçon sur Charlemagne, et je citais la date du couronnement.—Nous sommes en 1909, dis-je ensuite, combien cela fait-il de temps ?—Une enfant répondit : 1109 ans.—Eh bien, Charlemagne est-il mort depuis longtemps ?—Non, Mademoiselle, dit une enfant, mon grand père l'a connu.—J'insistai.—Oui, dit-elle encore, il lui a parlé.—Mon explication n'avait pas porté."

Evidemment la patience et le temps seuls remédieront à cet état d'esprit des enfants.

grands-pères et les arrière-grands-pères n'étaient pas encore nés au temps de la fondation.

II. *L'enseignement sera aussi intuitif que possible.* L'intuition en histoire consistera 1° à présenter les faits d'une manière saisissante qui frappe *l'imagination*; 2° à frapper les regards par l'emploi des tableaux et gravures qui représentent les costumes, les mœurs, les habitations, les travaux, certains faits saillants choisis aux diverses époques de l'histoire, et, dans le même ordre, *en faisant dessiner* au tableau noir ou sur une feuille de papier, le résumé d'une bataille, le tracé d'une route suivie par les armées, etc. C'est ainsi qu'avec des crayons de couleur on peut représenter les armées en face, leur position, l'issue de la lutte, par exemple dans les sièges de Québec de 1690 et 1759, dans la bataille de Carillon, etc. Les armées et la flotte anglaise seraient marquées au crayon rouge et les armées canadiennes au crayon bleu ; les soldats vaincus représentés par des traits horizontaux, les autres par des traits debout. L'emploi des cartes associera aussi le souvenir visuel des lieux au souvenir des faits racontés, et les gravera mieux.

3° Ce sera encore un procédé intuitif de comparer *le présent avec le passé* pour expliquer et faire mieux retenir par le contraste, le genre de vie, de communications, d'évangélisation, les difficultés auxquelles les premiers colons étaient soumis, les diverses formes d'administration par lesquelles la colonie a passé jusqu'à la confédération.

III. *L'enseignement de l'histoire doit être raisonné et enchaîné.* L'institutrice doit se mettre bien dans l'esprit que ce n'est pas l'énumération des faits dans leur suite chronologique qui apprend l'histoire. Un élève peut nommer de mémoire toute la liste des gouverneurs français et anglais, énumérer toutes les batailles, mettre une date sur chaque homme et sur chaque événement, sans pour cela savoir son histoire.

Ce n'est pas un mal d'oublier quelques noms et quelques dates, mais il n'est pas permis d'ignorer les hommes et les événements qui ont exercé une influence marquante sur l'évolution de la colonie,—et

le caractère de leur action. Les élèves doivent connaître le but poursuivi par les découvreurs et fondateurs, le caractère de l'œuvre de Champlain, de Maisonneuve, de Talon, de Lafontaine, de Cartier;—il faut pouvoir caractériser l'état de la colonie sous les compagnies, l'orientation nouvelle qu'elle a reçue par l'établissement du gouvernement royal, et l'évolution qui en est résultée;— savoir rendre compte des phases de la lutte qui s'est engagée sur le terrain constitutionnel depuis 1774 jusqu'à 1867, en marquant les conquêtes successives qui ont eu leur sanction définitive dans l'Acte de la confédération, et en attribuant à nos défenseurs la part d'action qu'ils ont prise dans la revendication de nos droits;— enfin connaître la somme de nos droits et le devoir qui nous incombe de les conserver et de les faire respecter tout en reconnaissant et respectant ceux des autres races qui habitent avec nous.

Il faut de plus enchaîner les faits proportionnellement au degré de développement des élèves. S'agit-il d'un *personnage*, il doit être étudié à ce triple point de vue : 1° *son caractère*; 2° *son œuvre*, 3° *l'influence* qu'il a exercée sur le développement de la colonie. Si l'on étudie une *guerre*, il faut en montrer: 1° *les causes*, 2° *les forces* qui entrent en lutte et les autres *circonstances* d'alliance, de négociations, etc.; 3° *les grandes lignes des opérations militaires*, en expliquant par les détails caractéristiques et ceux qui ont influé sur l'issue de la campagne; 4° *les conséquences*, *traités*, etc.

S'il s'agit d'un *événement politique*, par exemple l'*Union* ou la *Confédération*, enchaînons de la manière suivante : 1° *Circonstances qui l'ont précédé, causes décisives;* 2° *but;* 3° *exposition du système et nouveau qu'il apporte;* 4° *avantages et inconvénients*; 5° *conséquences.*

Quand on a étudié toute une période qui forme un tout dans l'évolution historique, par exemple la période des découvertes, celle des établissements coloniaux (1608 1663), la période de progrès qui a suivi l'établissement du gouvernement royal (1663-1682), le deuxième gouvernement de Frontenac, il faut *récapituler* par un tableau synoptique où sont amassés tous les faits qui caractérisent cette période et qui mettent en relief l'état où se trouve la colonie à la fin de cette période.

On trace d'abord les grandes lignes de cette époque dans un tableau synoptique, puis à mesure qu'on avance dans l'étude du manuel, on développe chacun des points qui composent le tableau d'ensemble. La série de ces cadres particuliers s'adaptant dans l'ensemble, fait comprendre l'enchaînement et met en lumière, dans une synthèse générale, l'époque étudiée par parties. Voir des exemples au n° 360, tableaux II, III et IV.

Les routes suivies par les Sauvages en guerre et par les armées anglaises à l'époque des invasions et pendant la guerre de Sept Ans,

de même que la construction des forts sous la domination française, s'expliquent et se raisonnent. En se servant de la carte on verra que les Iroquois qui habitaient le pays au sud des lacs Ontario et Champlain, n'avaient d'autre moyen de communication que le Saint-Laurent et la rivière Richelieu pour atteindre la colonie. Les Français construisent donc des forts sur le Richelieu, le Saint-Laurent, les lacs, et, plus tard, dans la vallée d'Ohio où s'agitait la question des frontières entre les colons possesseurs de la Nouvelle Angleterre et ceux de la Nouvelle France.

D'autre part, grâce à leur flotte, les Anglais pouvaient envahir par le fleuve Saint-Laurent, ou débarquer en Acadie: de là construction de nouveaux forts dans la région de l'Acadie, et la lutte pour la possession des îles qui gardent l'entrée du golfe. Toute invasion par terre se fera donc par l'une ou l'autre de ces voies ou par toutes à la fois, comme en 1755: l'Ohio, l'Acadie, le Richelieu (lac Champlain), le St-Laurent (Niagara). Ce n'est qu'en localisant tous ces forts sur la carte qu'on pourra suivre les luttes qui marquèrent les campagnes de la guerre de Sept Ans.

IV.—**L'enseignement de l'histoire doit être moral et religieux**. On apprend l'histoire non pour charger la mémoire de faits, mais pour tirer de ces faits des leçons pratiques qui seront utiles au futur citoyen, pour en faire un homme de devoir, un chrétien sincère, un patriote convaincu. Notre histoire est une mine qui contient des trésors de poésie, de faits héroïques, d'inconcevables exemples de vaillance, de dévouement, de foi religieuse, de loyauté, lesquels constituent " ce monde de gloire où vivaient nos aïeux".

L'institutrice ne manquera pas de faire ressortir l'heureuse influence que la religion a exercée sur la fondation de la colonie et sur son organisation, de faire voir les malheurs causés par la traite de l'eau-de-vie, de montrer la race sauvée après la conquête par l'union du peuple au clergé, et la survivance de la race due à la conservation des traditions nationales.

De tous ces faits doivent sortir des leçons qui forment une mentalité, créent des enthousiasmes se traduisant par des résolutions pratiques et des actes appropriés à l'enfant. Il faut qu'il emporte de cette étude l'amour de sa race, de sa langue, de sa foi, le désir de conserver intégralement l'héritage de l'âme fran-

çaise et de s'imposer les sacrifices nécessaires pour se rendre digne de continuer la mission à laquelle sa race a été appelée.

L'institutrice ne doit pas se borner à l'enseignement sec d'un manuel abrégé. Un enseignement occasionnel par les lectures et les dictées développe déjà l'enseignement systématique ; mais il faut qu'elle ait un choix de lectures qui serviront de récompenses à une bonne discipline et qui contribueront à rendre plus intéressant et plus complet l'enseignement du livre (1).

358. — Programme. Aux deux premières années l'enseignement est oral et porte sur les faits principaux de toute l'histoire de manière à lui donner le caractère concentrique. C'est une causerie où l'enfant devra être assez intéressé pour intervenir par des questions, et qu'il sera appelé à reproduire dans son propre langage.

A ce degré du cours les généralités et les résumés sommaires seraient donnés en pure perte : il faut des faits détaillés et racontés d'une *manière saisissante*. Il faut choisir dans toutes les parties de l'histoire ceux qui portent le caractère de l'œuvre accomplie et du tempérament de la race.

En première année, on peut choisir une quinzaine de récits roulant sur les cinq points indiqués au programme, sur les mœurs et la cruauté des Sauvages, la vie pauvre et dévouée des missionnaires et des religieuses, les actes de la vie de Mgr. de Laval, la vie des colons apportant aux champs leurs outils avec leur fusil pour se défendre des Iroquois, la réception de Phipps par Frontenac, la victoire de Carillon et la bataille des Plaines, Lévis brûlant ses drapeaux, l'attitude de Mgr Briand et Mgr Plessis, la bataille de Châteauguay, le geste de Lafontaine et son discours de 1842, les manifestations des petits écoliers d'Ontario.

Dès la première année l'enfant doit se rendre compte que son pays, fondé par des Français, a été conquis par l'Angleterre et conservé par les Canadiens.

---

(1) Toutes les écoles devraient avoir en bibliothèque une collection d'ouvrages historiques et anecdotiques sur le Canada. C'est souvent par les monographies qu'on apprend à connaître mieux le caractère de certaines époques, de certaines œuvres et de certains événements. Pour s'en convaincre on n'a qu'à parcourir l'histoire du monastère des Ursulines, la vie de la Vénérable Marguerite Bourgeois, de la Vénérable Marie de l'Incarnation. Ces monographies, avec les œuvres de Garneau, de Ferland, d'Edmond de Nevers, de Desrosiers et Fournet, de Chapais, de Decelles, les extraits des Relations des Jésuites, les conférences de l'abbé L. Groulx sur l'histoire du Canada, et une quantité d'autres, devraient se trouver dans toutes les écoles.

Le même programme revient en se développant dans les deuxième et troisième années

La difficulté pour les institutrices est de savoir présenter ces faits d'une manière saisissante pour que les enfants en soient frappés, les retiennent et les racontent à leurs parents. Les manuels ordinaires sont incapables de leur fournir la matière suffisante aux détails que ces récits comportent. Elles les prépareront dans les auteurs cités plus hauts, ou autres (1).

En TROISIÈME ANNÉE on peut laisser le manuel aux élèves comme aide mémoire, mais l'enseignement est encore oral.

En QUATRIÈME ANNÉE l'enseignement concentrique oral se continue encore, mais on commence l'étude du manuel, et on ouvre graduellement l'esprit des élèves sur l'enchaînement des faits, leurs causes et leurs conséquences.

Aux COURS MODÈLE ET SUPÉRIEUR on accentue davantage l'enchaînement et l'on marque les traits caractéristiques des phases de l'histoire. Les tableaux synoptiques seront employés avec profit à partir de la cinquième année ainsi que les résumés écrits faits par les élèves.

359.—Marche de la leçon. La marche de la leçon d'histoire du Canada est substantiellement celle qui a été indiquée pour l'histoire sainte (196). La première condition est une bonne préparation dans laquelle la maîtresse aura analysé sa matière par parties nettement distinctes, choisi les moyens intuitifs qu'elle doit employer, noté les détails caractéristiques qui devront faire comprendre mieux et graver davantage, et les leçons morales qu'elle en devra tirer.

Avec les élèves des cours modèle et supérieur, on peut dresser le tableau synoptique soit avant la classe, soit pendant la leçon

---

(1) Ajoutons à cette liste le cours supérieur d'histoire du Canada par les Frères des Ecoles chrétiennes, 1914, qui contient plusieurs lectures historiques. Le pédagogue qui fera un recueil approprié de ces faits caractéristiques pour les présenter dans un langage à la portée des enfants et avec le relief voulu, aura bien mérité du personnel enseignant.

avec l'explication de chaque point. Les élèves développent chaque partie à mesure qu'elle est complétée au tableau, et à la fin on fait récapituler d'une manière précise et sommaire, en leur faisant rendre compte de l'enchaînement et des faits caractéristiques. On donnera souvent pour devoir un résumé d'histoire, le récit détaillé d'un fait, un tableau synoptique à recomposer.

360.-- Tableaux récapitulatifs. Nous donnons ici comme exemples quelques tableaux récapitulatifs. Le premier ne se donne pas tout préparé pour être appris par cœur ; il doit être construit avec le concours des élèves appelés à recueillir, pour les grouper, les faits qui se rangent sous une même idée directrice. Les autres sont des modèles de leçons et de récapitulation.

I. *But des découvreurs et des fondateurs du Canada* : étendre par la France le royaume de Jésus-Christ.

- **Faits qui le démontrent**
  - **Dans la découverte et la fondation**
    - Entreprises placées sous la protection du ciel
    - Pays consacré à Dieu
      - Cartier
      - Champlain
      - Maisonneuve
    - Préoccupations de convertir les sauvages
    - Paroles de Cartier et de Champlain
    - Héroïsme de charité et de martyre
  - **Dans l'organisation**
    - Introduction de religieux et religieuses
    - Choix des colons et spécialement des femmes
    - Condition des compagnies
      - pas de protestants
      - soutien des missionnaires
    - Etablissements en vue des missions
      - bourgades
      - forts
    - Ménagements dans les traités avec les sauvages
  - **Dans l'administration**
    - Champlain
    - Montmagny
    - Monsieur de Tracy
    - Influence civile attribuée à Mgr de Laval
    - Prières publiques dans les dangers de la colonie
    - Actions de grâces officielles.—

II.—Tableau général d'une époque—le gouvernement absolu

- **Gouvern. absolu (1760-91)**
  - **Régime militaire**
  - **Organisation du traité de Paris (1763-74)**
    - **Droits garantis**
      - **Usage des lois françaises**
      - **Libre exercice de la religion**
      - **Droits des sujets anglais.**
    - **Démembrement du pays**
    - **Gouvernement despotique**
      - **But**
      - **Moyens proposés**
      - **Mise en œuvre**
      - **Conséquences**
  - **Acte de Québec (1774-91)**
    - **Causes**
    - **Dispositifs**
    - **Conséquences**
  - **Rébellion américaine**
    - **Causes**
    - **Préliminaires**
    - **Phases**
    - **Conséquences**
  - **Reprise de la lutte**
    - **Application malveillante de l'Acte de Québec**
    - **Tyrannie de Haldimand**
    - **Dénouement**

III.—Tableau particulier développant une partie du no II

- **Gouvern. despotique (1763-74)**
  - **But poursuivi par Georges III : angliciser les Canadiens-Français**
  - **Moyens proposés**
    - **Etranglement de la religion catholique**
      - **Abolition de la langue française**
      - **Pas de hiérarchie catholique**
      - **Ecoles protestantes**
      - **Serment du test**
        - **Abjurer transsubstantiation**
        - **" " culte de la Ste Vierge**
        - **" " des saints**
    - **Usage obligatoire des lois anglaises**
    - **Eloignement des charges publiques**
    - **Menaces d'exclusion du pays pour les récalcitrants**
  - **Administration**
    - **Conseil de 13 membres dont un seul Canadien**
    - **Application des instructions de la Couronne**
  - **Conséquences**
    - **Opposition des Canadiens**
      - **Religion**
      - **Langue**
      - **Droits**
    - **Groupement autour du clergé**
      - **Règle les différends**
      - **Tient tête au despotisme**
      - **Accentue la haute éducation**
      - **Appels inutiles à la Couronne**
      - **Rappel de Murray**
        - **Trop favorable aux canadiens**
        - **Craignait la révolte**
        - **Sévère mais bon**

IV.—Leçon particulière : l'Union

- **Union 1840-67**
  - But : angliciser et protestantiser les Canadiens-Français en les noyant dans l'élément anglais
  - Causes
    - Insuccès de la politique de 1791
    - Punition de la révolte de 1837
    - Dette du Haut Canada
    - Désir d'anglicisation
  - Dispositifs
    - Union des deux Canadas
    - 42 représentants pour chaque province
    - Contrôle des subsides aux chambres
    - Abolit formellement la langue française au parlement
  - Inauguration 1841
    - Par Sydenham
    - Bas Canada opposant
    - Haut Canada accepte sous promesse verbale d'un gouvernement responsable et en prévision de partager la dette
  - Procédés employés
    - Lutte personnelle du gouverneur
    - Violence et atteinte à la liberté des élections
  - Résultats immédiat
    - Majorité faible qui ne représentait pas le sentiment du peuple
    - Chef canadien, Lafontaine, battu
    - Le gouverneur ne tient pas compte du gouvernement responsable
  - Conséquence finale : Lafontaine sut en faire sortir le gouvernement responsable

361.—Modèle d'une leçon. Soit à exposer aux élèves les *exploits de d'Iberville.* Les exploits de cet homme sont de ceux qui donnent aux enfants l'idée de la vaillance française et qui révèlent le tempérament que nous avons signalé comme distinctif des fondateurs du pays. En même temps ils montrent l'un des deux ennemis qui s'opposaient à l'œuvre du colon français. Ils peuvent donc trouver place au programme des deux premières années. Le programme officiel inscrit cette question en troisième année. Elle reviendra encore en 5ème année. Chaque fois cette question prendra de nouveaux développements. Nous allons indiquer la préparation qu'on peut faire de cette classe pour répondre aux exigences de l'enseignement à chacune de ces étapes du cours.

1ère année A ce cours l'enseignement réclame une causerie familière qui intéresse l'élève, pique sa curiosité, frappe son imagination et lui laisse une impression éducatrice. Je chercherai donc dans la vie de ce capitaine les faits saillants qui répondront à ce but, et je les présenterai de la manière qui s'y adapte le mieux.

Il sera inutile de parler de Pemquid, de Terre-Neuve et de la Baie d'Hudson, théâtres de ses exploits, ni du gouverneur qui existait alors. Ma leçon finie, il suffira que l'enfant sache que d'Iberville : a) était l'un des nôtres, b) qu'il existait il y a au delà de 200 ans, c) qu'il était le plus brave d'une famille de 11 garçons tous soldats comme lui, d) qu'il a fait maintes prouesses contre les

Anglais, e) que ceux-ci ne lui ont jamais fait de mal. Mais ce sont les prouesses qui intéresseront davantage les enfants ; et ils chercheront à savoir et à remarquer les autres détails de sa vie, si le récit des exploits les a intéressés

Voici à peu près comment je conduirai la marche de ma leçon.

—Je vous ai promis de vous faire connaître une histoire intéressante si vous pouviez me répéter bien celle que je vous ai racontée l'autre jour. Vous avez bien su votre leçon, je vais tenir ma promesse.

Il n'y avait pas que les Iroquois à faire la guerre à nos grands-pères. Les Anglais qui étaient établis aux Etats-Unis commençaient aussi à nous ennuyer : ils fournissaient des fusils et des munitions aux Iroquois pour les envoyer se battre contre les Canadiens, puis, pendant ce temps, ils s'établissaient à la cachette dans des coins du Canada pour prendre les fourrures.

Or, il y avait dans ce temps-là un jeune guerrier canadien qui voulait se débarraser des Anglais : savez-vous pourquoi ?

—Parce qu'ils donnaient des munitions aux Iroquois pour se battre contre les Canadiens et qu'ils prenaient nos fourrures.

—Oui ; et aussi parce que si on les avait laissés faire ils auraient pris le pays petit à petit.

Donc ce jeune Canadien a voulu aller les chasser de leur cachette. Il partit...

—Comment s'appelait-il, Mademoiselle ?

—Il s'appelait d'Iberville. Prononcez bien ce nom-là, et vous le retiendrez ! C'est un des beaux noms de notre histoire. Il avait dix frères, tous soldats comme lui ; je vous en parlerai quelque jour ; mais lui, c'était le plus brave.

Il partit donc un jour en raquettes avec deux de ses frères et quelques hommes armés de fusils. C'était en hiver. Ils ont dû traîner leur bagage sur des *tabagannes*, puis ensuite prendre des canots pour remonter les rivières, traverser les lacs, et reprendre les *tabagannes* encore. Enfin après trois mois de *misères*, ils arrivèrent à l'endroit où les Anglais se trouvaient.

Vous voyez cela, quelques hommes qui partent comme cela, en raquettes, avec des tabagannes, des canots et seulement quelques fusils pour aller chasser des Anglais qui s'étaient renfermés dans des forts entourés de murs et armés de canons. Ils n'étaient pas peureux nos grands pères !

—Les Anglais avaient-ils des fusils aussi, Mademoiselle ?

—Ah ! des fusils, puis des canons avec des épées, des haches, et ils étaient bien décidés à tuer tous ceux qui viendraient les surprendre.

—Les Anglais savaient-ils que d'Iberville allait pour les chasser?

—Non, ils ne le savaient pas, et d'Iberville n'était pas pour le leur faire savoir. D'Iberville arrive au pied des murs du fort sans que les Anglais le voient, et saute à l'intérieur avec six hommes. Les Anglais prennent leurs armes et commencent à se défendre, mais d'Iberville est en avant et frappe comme un sourd sur les Anglais qui tombent comme des mouches. Les Anglais sont tellement effrayés qu'ils jettent tous leurs armes et demandent à d'Iberville d'avoir pitié d'eux. Alors il leur enlève toutes leurs armes et les garde prisonniers.

Mais ce n'était pas tout. Il y avait un navire à l'ancre dans la baie. D'Iberville s'embarque en cânot avec onze autres ; en arrivant au navire, il saute par-dessus le bastingage, et tue d'un coup d'épée celui qui montait la garde sur le pont. A mesure qu'il se montrait une tête de matelot au-dessus de la cale, les Canadiens la rasaient, de sortent que ceux qui étaient là se sont tous laissé prendre plutôt que de se faire tuer.

Dans ce voyage-là, ils ont pris trois forts de la même manière et ils ont ramené à Montréal plus de prisonniers qu'ils n'avaient d'hommes pour les garder, puis des fourrures pour plus de cinquante mille piastres.

Racontez-moi, maintenant: Comment se nommait ce Canadien?—Avec combien d'hommes partit-il ?—Où allait-il ?—Pourquoi ?—Ont-ils eu de la difficulté à se rendre ?—Combien de temps ?—Pourquoi ne voyageaient-ils pas en chemin de fer ?—Les Anglais étaient-ils à l'abri ?—Comment ont-ils pris le premier fort ?—Puis a-t-il pris d'autres Anglais ?

Mes petits enfants, après cela les Anglais ont été tranquilles de ce côté-là pendant deux ans. Puis ils sont revenus avec trois vaisseaux chargés d'hommes et armés de canons. D'Iberville était encore là avec quatorze hommes seulement. Non seulement ils ne l'ont pas pris, mais c'est lui qui les a pris avec leurs vaisseaux, et il s'est rendu maître des équipages. Et cette fois il n'est pas revenu en *tabagane* ; il est revenu en triomphe avec les Anglais prisonniers sur les vaisseaux qu'il leur avait pris.....

Nous ne pouvons continuer de détailler cette leçon déjà trop longue. On devra la reprendre dans quelques classes subséquentes pour faire ressortir surtout les exploits du héros dans sa campagne de 1696, lorsque, avec deux vaisseaux et 120 Canadiens, il coule un vaisseau anglais, en met deux en fuite, échappe à sept autres, rase les forts, tue deux cents Anglais, fait 700 prisonniers dans Terre-Neuve ; puis, avec un seul vaisseau, il coule un gros navire anglais, fait abattre le pavillon du deuxième et ne peut pas rejoindre le troisième qui allait plus vite que le sien.

Et dans toutes ces batailles les Anglais ne purent jamais faire de mal à d'Iberville.

Il y a dans ces récits des détails piquants qui graveront la mémoire du héros dans le souvenir des enfants, comme celui de deux Canadiens prisonniers sur un vaisseau anglais, dont l'un est enchaîné au fond de la cale, et l'autre est délié pour aider aux manœuvres. Profitant du temps où les matelots sont dans la mâture, celui qui est libre assomme d'un coup de hache le matelot qui travaillait avec lui, court délivrer son compagnon, et tous deux se rendent maîtres du reste de l'équipage qui est à son tour jeté lié à fond de cale. Puis les deux compagnons prennent la direction du navire pour le diriger vers la France et rencontrent d'Iberville qui revenait au pays pour les délivrer.

En troisième année, les détails se localisent. L'élève comprenant la carte, on peut lui montrer la Baie d'Hudson et les côtes du Maine où se passèrent les événements qu'il a appris en première année, et classer les trois expéditions entreprises au Maine, à Terre-Neuve et à la Baie d'Hudson.

En 5ème année on complète les détails et on enchaîne les événements. L'histoire de d'Iberville sera étudiée dans son ensemble : 1° *l'homme* (sa famille) ; 2° *son œuvre* : 1ers exploits à la Baie d'Hudson de 1684 à 1689 ; son concours à l'expédition de Corlar en 1690 ; la mission qu'il reçut du roi en 1696 et qu'il accomplit à la lettre en détruisant les établissements anglais près de l'Acadie, à Terre-Neuve et à la Baie d'Hudson (c'est dans cette tournée qu'eurent lieu les plus beaux exploits) ; puis ses premiers établissements en Louisiane dont il fut nommé gouverneur, et sa mort soudaine à la Havane à l'âge de 45 ans, au milieu de vastes projets de conquête dont il avait pu réaliser une partie aux Antilles.

3° *Son influence* : par le plan qu'il avait soumis au roi et qu'il exécuta, il fermait aux Anglais les abords du pays, en les chassant des endroits d'où ils le menaçaient le plus. Il inspira confiance aux Canadiens dans un temps où le Canada avait peu de ressources, inspira la terreur aux Anglais, élargit le domaine de la France et écrivit de glorieuses pages dans l'histoire de la colonie. Lorsqu'en 1713 le traité d'Utrecht céda à l'Angleterre l'Acadie, Terre-Neuve et la Baie d'Hudson, la France sacrifia les positions conquises par d'Iberville, mais aussi elle livrait à l'Angleterre, avec le littoral de ses possessions, la clef de conquêtes que celles-ci devait faire plus tard. Par contre, les fondations de d'Iberville en Louisiane ont déposé dans ce pays l'élément français qui y existe encore aujourd'hui.

CHAPITRE VI

Dessin.

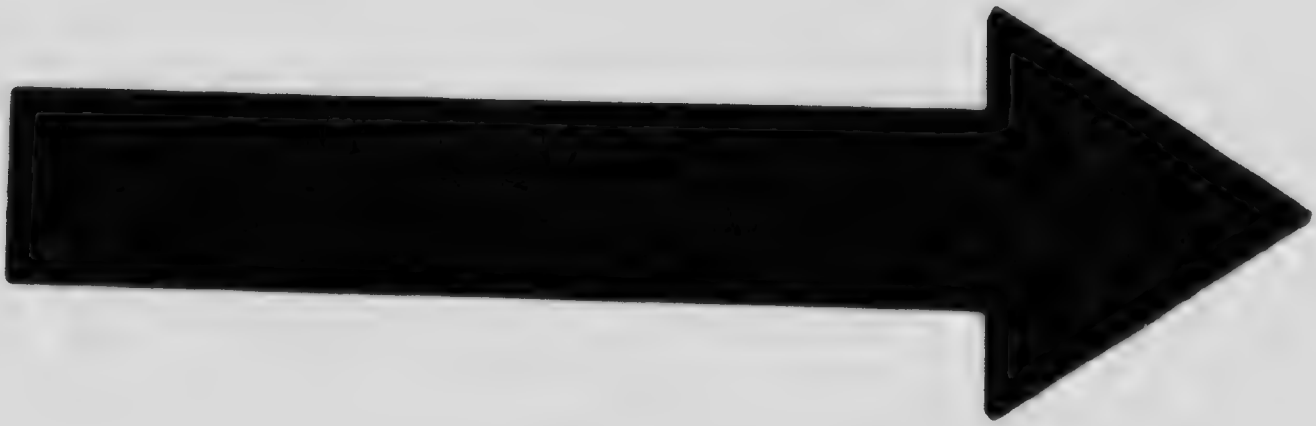
362.—But de l'enseignement du dessin. A l'école primaire, l'enseignement du dessin a un but à la fois *éducatif* et *pratique*.

Educatif. Cet enseignement est éducatif parce qu'il doit directement provoquer et développer l'esprit d'observation (76) et d'initiative. En obligeant l'élève à voir les choses telles qu'elles sont en réalité ou à les représenter à son imagination telles qu'elles doivent être, puis à exprimer avec justesse ce qu'il a vu ou imaginé, les exercices de dessin le forcent à *voir* les choses, à les *scruter*, puis contribuent à former son jugement, à développer et à discipliner la puisance de son imagination, à former son goût. Tout ce travail favorise le développement de sa personnalité.

Pratique. Le but principal à l'école primaire est le but éducatif. On ne peut viser à faire du petit écolier un dessinateur consommé, mais on doit lui faire acquérir plutôt le goût et l'esprit du dessin. Toutefois, en tenant compte du fait que l'école primaire doit faire acquérir à l'élève les connaissance premières qu'il pourra développer plus tard, il faut orienter cet enseignement vers les connaissances pratiques qui sont indispensables ou utiles à tout homme, et qui ouvrent la voie aux carrières industrielles.

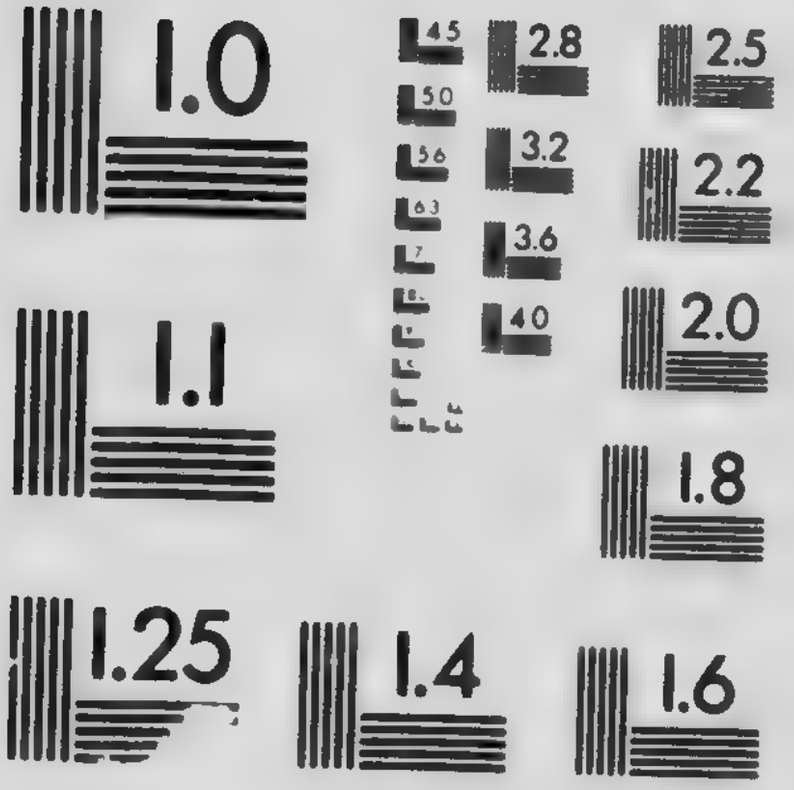
363.—Importance du dessin à l'école primaire. Le dessin est important à l'école primaire par le concours actif qu'il apporte à l'éducation intégrale, suivant ce qui a été dit au no précédent. Outre l'influence qu'il exerce sur l'intelligence et sur l'imagination, il donne la justesse du coup d'œil, la souplesse et la fermeté de la main.

Il concourt aussi à l'enseignement intuitif de toutes les matières du programme, en mettant sous des formes concrètes les données abstraites de l'enseignement.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



APPLIED IMAGE Inc
1653 East Main Street
Rochester, New York 14609 USA
(716) 482 - 0300 - Phone
(716) 288 - 5989 - Fax

Enfin, par son but pratique, il prépare les élèves à l'apprentissage des carrières qui sollicitent plus activement aujourd'hui la coopération des Canadiens-Français.

364.—Direction générale, I. *Le dessin ne doit comporter aucune copie de gravures ou d'images.* Les modèles seront pris dans *la nature* observée directement, ou dans l'imagination et le souvenir de l'élève. Ce travail doit en effet développer l'esprit d'observation de l'élève et provoquer l'effort de son jugement et de ses autres facultés. La copie servile d'une gravure, en ne demandant aucune initiative intellectuelle, n'a pas plus d'effet éducatif que n'en aurait la reproduction textuelle d'une page d'auteur sur la formation littéraire d'un élève en composition. Il faut provoquer l'effort personnel qui fait acquérir l'habitude de se tirer d'affaire par soi-même.

Les modèles de dessin seront de trois sortes : 1° des *objets en nature* que l'enfant cherchera à reproduire tels qu'ils lui apparaissent après qu'il les aura observés attentivement ; 2° des *travaux d'imagination* pour reproduire de mémoire des choses déjà observées par l'élève (imagination reproductive), ou pour exprimer des visions intérieures que l'enfant peut se former par lui-même en combinant les diverses images sensibles qui l'ont déjà frappé (imagination créatrice, 80). A ces travaux se rapportent les résumés graphiques de leçons et les illustrations de devoirs demandés par le programme. L'élève est alors appelé à représenter d'abord dans son imagination, puis à exprimer par le dessin, sous des formes concrètes, les faits ou les idées abstraites qu'il a puisés dans un récit ou une lecture. Ce travail est tout particulièrement éducatif et doit être demandé souvent.

L'institutrice devra avoir à sa disposition certains objets qui résument toutes les formes géométriques : *sphériques* : boule, pomme, peloton ; *cylindriques* : cerceau, boîte à conserve, bocal, rouleau, bouteille, seau, boîte à chapeau ; *cubiques* : boîte à craie, boîte à beurre, etc.

Puis elle utilisera pour les lignes droites tout ce qui est à la portée de l'élève en classe et hors de la classe : portes, fenêtres, maisons, granges ; elle laissera par ailleurs une grande liberté aux enfants pour le choix des modèles dans les dessins libres, en dehors de l'enseignement systématique.

II. *Les exercices de dessin doivent constituer un travail surtout d'intelligence.* L'élève doit d'abord *voir* la chose telle

qu'elle lui apparaît, apprécier des *dimensions*, la *position* et la *proportion* relatives des parties entre elles, saisir le *caractère* de l'objet, puis tracer *à main libre*, sans le secours de la règle ni du compas, et sans s'arrêter aux détails inutiles, l'image qu'il s'est imprimée dans l'imagination. C'est ainsi en effet qu'il développera sa puissance d'observation, acquerra l'habitude de juger sainement ce qu'il voit, et affirmera sa personnalité en s'habituant à être lui-même dans son expression.

Cette direction répond au but éducatif qui est de développer l'esprit d'observation et d'initiative. Il faut débarrasser l'élève de tout ce qui peut entraver son élan vers un plus grand développement personnel. L'usage des règles, compas, etc., lui permettrait de faire des lignes plus régulières, de fixer des mesures plus précises, mais l'enchaînerait à des procédés mécaniques qui paralyseraient le libre déploiement de ses initiatives. Au reste la ligne la plus belle n'est n'est pas la plus raide, mais bien celle qui révèle les impulsions de la vie.

Ainsi, 1° les *formes générales* des objets, la direction des lignes, les proportions relatives, doivent toujours être saisies à l'œil On ne permet jamais de mesurer avec une règle, si ce n'est après coup, pour contrôler. Tout d'abord on permet de prendre à distance les *mesures visuelles* : proportions, dimensions relatives, au moyen du crayon tenu à la main vis-à-vis de l'objet, au bout du bras tendu ; mais peu à peu, ce procédé n'est plus employé que comme moyen de contrôle. De même dans les croquis cotés et dans les tracés précis des constructions géométriques, on se sert de la règle, de l'équerre, du compas et du rapporteur, mais pour préciser un travail qui a d'abord été fait à vue. Partout ailleurs, les dessins se font à main libre, par croquis rapides qui esquissent les formes essentielles sans se perdre dans les détails. C'est le moyen de former la main en même temps que l'intelligence.

2° Le *caractère* des objets ne se saisit pas proprement par l'œil, mais par *la pensée* au moyen de l'œil. Chaque objet se *différencie*, par des formes particulières, des autres objets qui lui ressemblent. Ces formes particulières s'appellent caractéristiques, ce sont celles qui donnent à l'objet son *caractère*. Ainsi le sapin apparaît à travers les autres arbres comme un cône reposant sur sa base.

Le caractère d'un *spectacle* est donné par *l'ensemble* des traits, des lignes, des formes et des couleurs, et par la *prédominance* des uns sur les autres. Ainsi, tel paysage, tel intérieur de maison révèle la grandiose, la mélancolie, la gaieté, etc.

Le caractère d'un *personnage* ou d'un être vivant se révèle par certains traits dominants dans lesquels se fondent tous les autres. Taine a dit du lion, le carnassier par excellence, redoutable par sa puissance d'attrapper la proie et de la broyer, que " c'est une mâchoire montée sur quatre pattes ". Les dispositions intérieures se traduisent par des attitudes qui révèlent la malice, la douceur, la crainte, la fierté, etc.

Saisir ces caractères est le travail le plus délicat mais aussi le plus éducatif. Toutes les personnes cultivées savent discerner dans un objet, un phénomène, ou sur un visage, les traits caractéristiques, en négligeant les détails secondaires de peu d'intérêt.

Il faut habituer graduellement les élèves, par des exercices d'intelligente observation, à saisir l'immatériel sous les formes matérielles et à l'exprimer, suivant ce qui a été expliqué au chapitre de la composition (265,2°). Les croquis rapides forcent à ce travail en obligeant l'élève à s'arrêter aux formes essentielles, aux traits distinctifs (1).

III. *Il ne faut pas chercher tant à obtenir* de **beaux** *dessins qu'à développer les facultés par des exercices rapides, nombreux et variés.* C'est une direction officielle donnée par le programme, pour prévenir l'un des plus grands obstacles au succès de l'enseignement de cette branche. Le dessin, comme la composition littéraire, est un travail d'expression d'idées. A l'école il faut soigner le *fond* plus que la *forme* et tenir compte, surtout avec les petits, de la justesse d'observation, du choix et de la précision des idées plus que de l'éclat de la forme ; celle-ci s'acquerra avec le temps. L'élève n'est pas à l'école pour *produire* des œuvres d'art, mais pour *apprendre*. Du reste le programme est disposé de telle manière qu'il prépare progressivement à la perfection des formes. Pour rendre les opérations faciles, attrayantes et vraiment éducatives, il faut multiplier les croquis, les dessins rapides, variés,

---

(1) En demandant aux élèves de dégager le caractère de l'objet pour le reproduire par le dessin, on ne fait que reprendre une recommandation faite en composition pour rechercher l'idée directrice. Bien souvent nous nous sommes rendu compte que le dessin faisait trouver aux élèves, mieux que l'analyse littéraire, l'idée directrice et les idées principales d'un morceau qu'on leur demandait d'illustrer. Qu'on en fasse l'expérience en donnant à illustrer la fable du Corbeau et du Renard : on verra avec quelle facilité l'élève sait distinguer les trois parties du drame et caractériser à sa manière *l'état d'âme* des deux personnages à chacune des trois étapes.

qui s'attachent à exprimer les formes caractéristiques en quelques coups de crayon ; il faut donner à l'élève le goût de crayonner, partout, ce qui le frappe, aussi bien en dehors de la classe qu'en classe. L'importance des ces exercices n'échappe pas à la maîtresse qui comprend le côté éducatif de cet enseignement. C'est véritablement par ces exercices que l'élève acquerra le *goût* et *l'esprit* du dessin.

IV. *Le dessin doit pénétrer l'enseignement pour le rendre vivant et attrayant.* Le dessin est en effet pour l'enfant un moyen intuitif et naturel d'exprimer ce qu'il imagine ou de donner une forme concrète à ce qu'il sait. Lorsque les mots ne lui disent rien, le dessin atteint son intelligence en parlant à ses yeux et à son imagination. Faire l'éducation de l'œil et de la main est le meilleur moyen de faire l'éducation de l'esprit des petits.

365.—Programme. Le dessin, rendu obligatoire dans toutes les écoles, l'est également aux examens du brevet d'enseignement. Le programme lui assigne au moins deux heures par semaine, réparties dans trois leçons au cours élémentaire, et en deux aux cours intermédiaire et supérieur.

L'institutrice doit se mettre au courant de ce programme qui comprend : a) des exercices d'observation, b) des dessins libres et suggérés d'après l'observation directe (1), c) des dessins de mémoire et d'imagination, d) des illustrations de devoirs, e) des arrangements décoratifs, f) des dessins géométriques, projets ou croquis côtés, g) la pratique des couleurs.

Le programme détermine lui-même une gradation à observer, d'après le degré des élèves. Tout en suivant ces cadres, l'institutrice doit elle-même graduer ses exercices et préparer ses classes pour conduire l'élève du simple au plus compliqué. Pour l'enfant le plus simple est l'objet sensible qui lui est familier. Voulant faire aimer cette matière et, par elle, contribuer à faire aimer l'école, elle

---

(1) Par dessins libres il faut entendre non seulement les dessins dont le choix est laissé à la libre détermination de l'élève (ce qui pourrait amener des dessins sans intérêt), mais " l'interprétation libre d'un thème donné par le maître." Voir *l'Enseignement primaire*, mars 1913 et mars 1914.

choisira parmi les objets matériels qui entourent l'élève ceux qu'il aime davantage, et elle laissera une grande liberté aux dessins libres, tout en menant parallèlement l'enseignement systématique suivant le programme.

Voici une *gradation* que la maîtresse peut observer dans son enseignement systématique d'après l'observation directe :

1° *La sphère et les dérivés de la sphère ;* par exemple une prune, une pomme, une citrouille, dessinées séparément, puis par groupe, pour exercer à l'expression des proportions. On peut y faire ajouter des ombres très sommaires.

2° *Les cercles et objets dérivant du cylindre*, pour faire observer et représenter l'objet vu dans ses différentes positions : cercle complet, ellipse avec le grand axe dans le sens horizontal et vertical, ou simplement ligne droite (horizontale ou verticale) ; le cône.

3° *Les lignes droites* d'après la perspective des objets : par exemple une porte fermée, puis plus ou moins entr'ouverte, un plafond, un corridor, ou autres exercices sur des objets de grande dimension pour représenter ces lignes.

4° *Le cube* vu sous ses ses divers aspects, le parallélipipède, la pyramide.

5° *Les formes irrégulières* : draperies, habits suspendus, drapeaux flottants, sujet vivant.

Tous ces objets seraient dessinés isolément, puis en groupe.

6° Entremêler à ces objets *des modèles choisis dans les divers règnes.* On visera à faire rendre l'expression des êtres vivants par l'attitude plutôt que par les traits du visage : ce qui serait peu pratique pour les commençants.

On ne doit jamais commencer par des définitions de lignes, sphères ou autres formes géométriques, mais au besoin on donne les notions théoriques nécessaires aux élèves. Pas de théorie pour la perspective, laquelle est toute d'observation.

366.—Matériel nécessaire Il y a un matériel nécessaire à la classe et un autre nécessaire à chaque élève.

1° *Matériel pour la classe :* Outre le tableau noir et la craie (de diverses couleurs si possible), la classe doit être pourvue d'une règle graduée, d'une équerre, d'un compas, d'un fil à plomb d'un cadre mobile pour l'exposition des meilleurs travaux. En plus, des objets qui servent de modèles (364).

Outre ce matériel nécessaire au travail, il est à souhaiter que la classe soit décorée d'une manière qui intéresse les enfants, répande

un air de gaieté dans la salle et projette un rayon de beauté dans les âmes. De belles gravures, des reproductions des œuvres d'art auraient leur place toute marquée dans ce milieu (1). Si la maîtresse n'en peut avoir, elle peut du moins éliminer de sa classe tout ce qui est laid et vulgaire, certaines images affreuses qui ont la réputation de représenter les saints, remplacer par d'autres plus esthétiques certains crucifix repoussants de laideur. Elle peut en outre entretenir des arbustes à fleurs, des fleurs cueillies au jardin scolaire ou ailleurs et exposées avec goût aux regards des enfants. Surtout que l'institutrice évite d'être elle-même une caricature vivante, qui maintienne en permanence sous les yeux des élèves le déséquilibré et le grotesque qu'une mode lamentable impose aux personnes sans goût. Le goût se forme par une ambiance plus que par des préceptes.

2° *Matériel pour l'élève.* Un crayon à mine de plomb, des crayons de couleurs, quelques boîtes de couleurs et pinceaux pour les élèves les plus avancés, du papier ordinaire pour les dessins libres, du papier non ligné mesurant 7 par 10 pouces ou approximativement (2) pour les dessins conservés, un carton rigide pour appuyer son papier, des pinces ou punaises pour fixer le papier sur le carton, une règle et une gomme, pourvu qu'on ne s'en serve jamais pendant le dessin mais seulement après.

367.—Position pour dessiner. Pour dessiner, l'élève peut être assis ou debout, de préférence debout. Le carton ne doit pas être posé à plat sur la table ou le pupitre, mais légèrement incliné, reposant du bas sur l'élève, et tenu de la main gauche par le haut, la main droite gardant toute sa liberté de mouvement. Le crayon est tenu sans raideur entre les doigts allongés, au moins

---

(1) Une revue belge intitulée *L'art à l'école et au foyer*, apportait chaque mois une série de reproductions des tableaux de maîtres avec des commentaires appropriés. La guerre l'a fait disparaître. Nous formons des vœux pour qu'elle ressuscite après le grand cataclysme. Quels services rendrait à nos écoles celui qui leur fournirait le moyen de se procurer des gravures artistiques pour le travail du dessin et de composition, en même temps que pour la formation du goût. Il y a là une question digne d'attirer l'attention des autorités scolaires, si l'on veut combattre l'influence néfaste des caricatures que certaines publications répandent dans les familles, et si l'on veut former chez nos nationaux un sentiment esthétique, plus lié au sentiment moral qu'on ne semble le croire communément.

(2) La direction du dessin recommande pour le travail régulier les cahiers "Guay", librairie Guay, 5 rue Notre-Dame est, Montréal. Les crayons de couleurs assorties se trouvent à la même librairie.

à deux pouces de la pointe, et maintenu à l'équerre avec la ligne. Les lignes se tracent par tronçons successifs, chacun reprenant un peu sur le précédent.

368.—Marche de la leçon. La leçon varie suivant le degré de développement des enfants et les modèles qu'ils sont appelés à reproduire. L'important est que la maîtresse provoque et dirige l'observation et mette l'élève en mesure de déployer toute la part d'action personnelle qu'il peut y mettre.

Pour les élèves autres que les petits commençants, la marche de la leçon est, dans ses grandes lignes, la marche générale qui a été indiquée au no 166.

I. *Exhibition de l'objet* mis sous les yeux de l'élève en bonne lumière et à une distance d'environ trois fois sa plus grande dimension. En quelques mots la maîtresse indique les particularités de cet objet, son usage, sa provenance, sa fabrication, les raisons de sa forme générale.

II. *Analyse de l'objet.* Sous la direction de la maîtresse, les élèves sont appelés à observer la forme générale, les grandes proportions, leurs rapports ; puis on observe pareillement les parties principales, enfin les parties accessoires. Les élèves énoncent leurs observations en phrases complètes. Mais tout ceci se fait brièvement pour arriver au but principal qui est de faire dessiner.

III. *Synthèse ou dessin.* On fait ensuite représenter partie par partie ce qui a été observé : la forme générale d'abord, les grandes divisions ensuite, enfin les détails, en faisant apprécier à vue les dimensions et proportions relatives, l'ouverture des angles l'écartement des parties, etc.

Dans les classes plus avancées et lorsqu'il s'agit de certains modèles plus difficiles à reproduire, on invite les élèves à se servir de lignes légères qui faciliteront la construction, par exemple une ligne verticale qui sera au centre d'une figure dont les deux côtés doivent être symétriques.

Pendant ce temps l'institutrice circule par les rangs, encou-

rage les efforts, relève les grosses fautes en amenant l'élève à observer davantage les parties du modèle qui sont mal reproduites.

IV. *Epuration du dessin.* Le dessin terminé, l'élève efface les lignes qui l'ont aidé dans son travail, celles qui sont inutiles, et accentue les traits qui doivent l'être.

En général le tracé d'un modèle doit se faire dans une seule séance.

V. *Correction.* La correction collective doit porter surtout sur le *caractère* du modèle, les traits distinctifs et saillants. Une exagération dans le caractère est plus facilement pardonnée que la banalité. Puis on fait découvrir et corriger les erreurs d'appréciation.

Tout en étant précise, la correction doit être indulgente et ne s'arrêter qu'aux fautes marquantes. L'élève a besoin d'encouragement plus que de critique. On ne lui demande pas une perfection absolue, mais relative à son avancement et à ses ressources. Tout effort doit être loué, et l'élève doit être comparé à lui-même, ce qu'il a été, ce qu'il peut être, plutôt qu'à des condisciples plus développés.

Par ailleurs cette correction ne doit pas être le fait de la maîtresse seule : il faut " proposer plus qu'imposer, suggérer plus que corriger ". Le grand art pédagogique est de savoir suggérer. C'est en *se corrigeant soi-même*, qu'on atteint la perfection dans tout ordre.

Ceci soit dit sans vouloir proscrire l'intervention directe de la maîtresse chaque fois que l'enfant, ayant fait preuve de bonne volonté, serait tenté de se décourager, ne sachant comment s'y prendre.

VI *Devoir.* Ce sera le même modèle dans une autre position, soit tout autre, pourvu qu'on varie et qu'on observe la gradation voulue.

369.—Sanctions. Pour créer l'émulation, il est excellent de rendre compte des travaux de dessin après les avoir classés.

Les meilleurs dessins devraient aussi être exposés en classe dans les cadres mobiles dont il a été question plus haut. Pour enlever aux élèves toute idée de se glorifier outre mesure de cette exhibition, il ne manquerait pas d'à propos de signaler les défauts qui déparent ces dessins, tout en reconnaissant ce qu'ils ont de bon (1).

CHAPITRE VII

Leçons de choses.

370.—Notion. Les leçons de choses, telles qu'entendues par le programme, signifient *l'enseignement rudimentaire des sciences naturelles mises à la portée des enfants.* Elles comprennent des notions usuelles et élémentaires sur les *trois règnes* : animal, végétal, minéral, et sur les *industries, l'hygiène, l'agriculture.* Au cours supérieur elles s'étendent à la *physique* et à la *cosmographie.* L'économie domestique, classée dans l'enseignement facultatif, entre naturellement sous cette rubrique.

Nous prenons ici cette expression dans le sens que le programme détermine, et non dans le sens d'un procédé particulier d'enseignement qui s'appliquerait à toutes les matières. Les leçons de choses doivent être des leçons *sur des choses* concrètes, et on ne comprendrait pas une leçon *de chose* sans *la chose* sur laquelle elle porte.

371.—But. La leçon de choses a pour *but principal,* surtout au cours élémentaire, d'éveiller *l'esprit d'observation* des enfants et satisfaire à leur besoin de se rendre compte de tout ce qui les entoure. A mesure que l'élève avance en classe, elle s'applique davantage, tout en conservant son caractère éducatif, à communiquer des notions scientifiques usuelles sur les choses

---

(1) Pour compléter les renseignements donnés dans ce chapitre, la maîtresse suivra les directions très pratiques et très précises fournies chaque année par M. le Directeur de l'Enseignement du Dessin, dans *l'Enseignement Primaire* depuis 1912. Au n° d'octobre 1914, elle trouvera encore une liste des ouvrages qui lui seront utiles pour l'enseignement de cette branche.

que tout le monde connaît ou est tenu de connaître dans l'entourage de l'élève. En même temps, ces leçons doivent contribuer à créer l'habitude de s'exprimer facilement.

372.—Direction générale. I. *Les leçons doivent rester à la portée des élèves*, et ne pas sortir des notions rudimentaires qui répondent au but de cet enseignement. Par conséquent on n'enseignera que le nécessaire et on évitera soigneusement les nomenclatures, classifications et formules savantes.

II. *La leçon de choses ne doit pas être une simple énumération de choses connues ou des parties qui composent un objet.* Il serait parfaitement oiseux, ennuyeux, et sans utilité pour l'élève, de faire dire que tel animal a quatre pieds, une tête, une queue, ou qu'une table a quatre pieds, quatre coins, un tiroir, etc. Il faut partir de ce qu'il connaît, provoquer sa réflexion, pour lui faire saisir le *caractère* de l'objet ou du phénomène, faire découvrir l'enchaînement des parties d'un objet, et la raison de leurs dispositions, ainsi que les raisons, causes et conséquences des phénomènes qu'il constate, afin qu'il apprenne à *voir*, à *comparer*, à *juger*, et à parler avec intelligence des choses qui l'entourent.

III. *Les leçons doivent être soigneusement préparées par l'institutrice.* La maîtresse ne prendra pas ses leçons au hasard de l'inspiration, mais elle déterminera, parmi les matières du programme, les parties qui s'adapteront aux besoins des élèves, déterminera bien son but précis, classera bien nettement les parties de la leçon, préparera soigneusement sa marche pour ne pas se perdre dans des généralités, des détails inutiles ou des digressions qui feraient sortir la leçon de son cadre. Les leçons doivent se suivre et s'enchaîner naturellement de manière que l'une conduise à l'autre, serve de point de départ pour progresser du connu à l'inconnu, et facilite l'association des connaissances dans l'esprit des élèves.

IV. *Les leçons de choses peuvent se donner à plusieurs classes à la fois.* Le programme étant en effet disposé en cours concen-

triques qui ramènent les mêmes questions à chaque année, rien de plus facile, pour économiser du temps, que de grouper les élèves de force différente pendant la leçon, l'institutrice appropriant ses questions et ses explications, de manière à s'adapter à chaque catégorie.

373.—Marche de la leçon. Avec les élèves des trois premières années, la leçon consistera en entretiens familiers dirigés de manière à piquer l'intérêt, à provoquer l'observation et les questions des élèves. L'exercice doit servir à l'élocution ; à la fin, l'institutrice coordonne les réponses données et les complète d'après le plan de sa leçon, et fait résumer par les élèves.

Dans les autres années, la marche plus strictement méthodique est la suivante, appropriée à chaque sujet. (Voir au no 45 la marche à suivre pour l'éducation intellectuelle des sens) :

I. *Annonce du sujet et exhibition de l'objet*, soit en nature, soit en image, soit par une représentation au tableau noir.

II. *Analyse de l'objet*, d'après l'ordre qui se présente à l'esprit : 1° *caractères distinctifs* : forme, couleur, matière (ou provenance) ; 2° *parties principales* : leur raison, leur enchaînement ; 3° *destination* : utilité, usage, nuisance : 4° *entretien* : soins qu'il exige ; 5° *conclusion pratique ou application.*

III. *Synthèse ou récapitulation* : ce qui se fait à mesure que chaque point est étudié, les élèves répondant toujours par des phrases complètes ; puis récapitulation générale à la fin de la leçon. Cette récapitulation peut se faire sur le plan qui aura été dressé au tableau no r à mesure que chaque partie est expliquée.

IV. *Devoir* : résumé écrit ou rédaction.

N. B. Les détails de cette leçon peuvent varier suivant les sujets ; mais la marche générale est toujours la même : 1° *exhibition du sujet*, 2° *analyse*, 3° *synthèse.*

374.—Modèle de leçon sur l'arbre. La matière est préparée comme suit :

- **Arbre**
  - Caractères
    - Vivant
      - Grandit
      - Pousse des feuilles
    - Immobile
    - Insensible
  - Parties
    - Branches
    - Tronc
    - Racines
  - Destination
    - Utilité
      - Bois
      - Fruits
      - Ornement
    - Usage
      - Chauffage
      - Construction
      - Commerce
  - Soins
  - Conclusion pratique

Puis je commencerai ma leçon à peu près comme suit :

Mes petits enfants, nous avons déjà parlé de quelques-uns de ces bons amis que le Bon Dieu nous a donnés pour notre utilité : les animaux dont chacun nous apporte ce qui nous est nécessaire dans notre vie et pour aider nos travaux. Vous rappelez-vous, Henri ?

—Oui, Mademoiselle, le cheval qui partage nos travaux, nous mène en voiture et nous porte sur son dos.

—Et encore, Paul ?

—La vache qui nous donne son lait à boire, puis sa chair à manger et sa peau pour nous chausser.

—Et dans la maison, Jean ?

—Le chien qui éloigne de la maison les animaux et les hommes malfaisants, qui nous suit partout pour nous défendre et qui joue avec les enfants.

—Bien ; nous allons faire connaissance avec d'autres bons amis qui nous rendent de grands services, qui nous donnent aussi à manger parfois, qui nous protègent, qui nous réchauffent.

—Est-ce que nous les connaissons, Mademoiselle ?

—Oui, mes petits enfants, vous les connaissez ; mais vous ne pensez pas à tous les services qu'ils vous rendent, et vous ne les traitez pas toujours comme de bons amis. Vous leur faites mal souvent ; quelquefois vous causez leur mort.

—Ils sont donc vivants, Mademoiselle ?

—Oui, mes petits enfants, ils sont vivants, bien qu'ils ne marchent pas.

—Qu'est-ce que c'est donc, Mademoiselle ?

—Nous en avons planté autour de l'école le printemps dernier.

—Ah ! ce sont des arbres.... Mais, Mademoiselle, ils ne sont pas en vie !

—Qu'est-ce qu'il est arrivé au gros arbre du coin que Majorique n'a pas arrosé comme vous avez fait aux vôtres ?

—Il est mort Mademoiselle, il est sec, et le vent a cassé les branches cet hiver

—Les vôtres ne sont pas morts ?

—Non, Mademoiselle, ils sont encore vivants, et ils vont donner des feuilles le printemps prochain.

—Mais, vous disiez tout à l'heure que les arbres ne sont pas *en vie ?*

—Bien.. ils ne....changent pas de place....

—Non, mes petits enfants, ils ne changent pas de place, mais ils sont vivants. Pourquoi le saule de Majorique ne donnera-t-il pas de feuilles le printemps prochain ?

—Parce qu'il est mort.

—Et les vôtres ?

—Ils vont donner des feuilles, ils sont vivants.

—Puis, est-ce qu'ils vont grandir, leurs branches vont-elles se développer ?

—Oui, Mademoiselle, l'été dernier le mien à grandi de ça !

—C'est cela, mes enfants ; les arbres grandissent, leurs branches allongent, ils poussent des feuilles, parce qu'ils sont vivants. Est-ce que vous ne trouvez pas que cela les fait ressembler à des animaux ? Ils grandissent, ils se développent, leurs branches allongent et leurs feuilles poussent comme les pattes, les cornes, le poil des animaux, parce qu'ils sont vivants. Mais ils diffèrent des animaux aussi. Dites-moi en quoi ?

—Ils ne marchent pas.

—Très bien ; puis encore ?

—.....

—Quand vous bûchez un arbre, est-ce que cela lui fait mal ?

—Non, Mademoiselle, il ne sent pas cela.

—Très bien répondu : l'arbre est *vivant* pour grandir et pousser des feuilles ; mais *il ne change pas de place* et il est *insensible* : c'est sa vie à lui, la vie de l'arbre et de toutes les autres plantes.

—Connaissez-vous d'autres différences ?

—Il ne mange pas, Mademoiselle, il ne boit pas.....

—Faites un arbre au tableau.....

—Bien ; comment appelez-vous la partie qui est dans la terre ?

— On appelle cela les racines.

—Puis les bras qui étendent ?

—Ce sont les branches.

—Puis la partie plus grosse après laquelle tiennent les branches ?

—.....C'est l'arbre, Mademoiselle.

—Non, mes petits enfants, l'arbre comprend toutes ces parties : les racines dans la terre, les branches qui portent les feuilles, puis la partie droite qui est plus grosse parce qu'elle doit être forte pour porter toutes les branches. Cette partie s'appelle le *tronc*. Prononcez ce mot-là. Voyez comment il s'écrit. Ecrivez-le vous-mêmes.

Bien ; maintenant pourquoi l'arbre de Majorique est-il mort ?

—Il n'en a pas eu soin, Mademoiselle, il ne l'a pas arrosé.

—Et vous, vous avez arrosé les vôtres ? Où jetez-vous cette eau-là, sur le tronc ou sur les branches ?

—Au pied de l'arbre, Mademoiselle.

—Comment appelez-vous cette partie de l'arbre qui est au pied et qui plonge dans la terre ?

—On appelle cela les racines.

—Alors vous jetez de l'eau sur les racines. Pourquoi ?

—.....

—Pourquoi votre mère arrose-t-elle ses choux, ses navets, ses carottes ? Ont-ils besoin de cette eau là ?

—Oui, Mademoiselle, quand ils n'en ont pas, ils se fanent et ils meurent.

—Comme vous feriez vous-mêmes si vous n'aviez pas d'eau pour boire. Alors pourquoi arrose-t-on les plantes et les arbres ?

—Pour les faire boire, Mademoiselle ?

—Mais oui, mes enfants; puisqu'ils sont vivants, ils ont besoin de boire. Et vous savez où sont les bouches par lesquelles l'arbre va puiser l'eau qu'on leur met dans la terre.

—Il faut bien que ce soit les racines, Mademoiselle.

—Eh oui ; quand vous trempez une mèche de lampe dans l'huile, l'huile monte jusqu'au bout de la mèche ; au bout des racines il y a de même de petites bouches par lesquelles l'eau monte jusque dans la tête de l'arbre et au bout des branches.

—Les grands arbres du bois, personne ne leur donne à boire, Mademoiselle ?

—C'est le Bon Dieu qui les arrose avec son grand arrosoir ; savez-vous quand ?

—Quand il pleut ?

—Oui, mes enfants ; de plus la neige qui a fondu le printemps, a laissé dans la terre de l'eau qui se conserve longtemps. Les grandes racines des arbres plongent dans le sol et trouvent de l'eau tout le temps ; quand ils n'en ont plus, le bon Dieu fait tomber la pluie.

—Mais les arbres ne mangent pas, Mademoiselle ?

—Qu'est-ce que vous avez mis au pied de vos arbres avant de les planter ?

—Nous avons mis de l'engrais, Mademoiselle.

—Vous mettez encore de l'engrais dans le jardin pour avoir des beaux navets et des beaux choux, vous en remettez d'autre le printemps suivant. Qu'est-ce que les arbres et les légumes ont fait de cet engrais pendant l'année ?

—Ils l'ont mangé....

—C'est précisément cela, c'est la nourriture des arbres. Cet engrais se dissout dans l'eau qu'on jette au pied des arbres, et avec

l'eau il forme la sève qui est comme le sang des arbres. Quand vous faites une entaille à l'érable, qu'est-ce que vous voyez ?

—La sève coule.

—Oui, l'arbre saigne. C'est cette sève qui, absorbée par les racines, monte dans toutes les parties de l'arbre pour se transformer en bois, en écorce, en feuilles, en fleurs et en fruits, tout comme le pain, la viande, les patates que vous mangez, se changent en chair, en os, en sang, en cheveux....

—Mais, Mademoiselle, vous disiez que les arbres sont nos amis, qu'ils nous font du bien ?

—D'où vient le bois avec lequel vous vous chauffez ?

—Des arbres, Mademoiselle.

—Où cueillez-vous les belles pommes rouges que vous mangez si bien l'automne ? Et les prunes ? Tous les fruits viennent des arbres comme cela.

Et pourquoi avons-nous planté des arbres autour de la maison d'école ?

—Parce que c'est plus beau.

—Quand il fait bien chaud, n'aimez-vous pas aller au milieu des arbres ? Vous y trouvez, n'est-ce pas, de l'ombre, de la fraîcheur, vous y entendez chanter les oiseaux. Puis vous regarderez, mes petits enfants, comme c'est beau de voir ces grandes chevelures des arbres qui se balancent en étalant leurs couleurs si be" s et si variés: la feuille sombre du sapin qui se détache sur la feuille plus blanche du bouleau, mêlée à celle de l'érable, du peuplier et du tremble. Ah! oui, elle est belle la forêt, et elle est bonne aussi. On s'adresse à elle quand on veut avoir du bois pour se chauffer ; on lui demande le bois pour bâtir nos maisons, pour fabriquer nos outils, pour façonner nos voitures, construire nos barques et les gros navires qui vont sur la mer. Puis quand on en a pris pour soi, on en passe aux autres en échange de l'argent, et vous verrez qu'on peut en faire bien d'autres usages.

C'est un bon ami que l'arbre ! Aussi, mes petits enfants, il ne faut pas le maltraiter, mais en prendre soin pour en avoir toujours ; il ne faut pas détruire ceux que nous avons, mais les entretenir et en planter au bord de nos routes pour les ombrager et les embellir, près de nos maisons pour les encadrer de verdure, et sur les fermes pour abriter les animaux, pour avoir toujours à sa portée du bois de chauffage, de constrution et de commerce. Quand vous détruisez un arbre, mes enfants, vous enlevez une ombre à ceux qui ont chaud, une chanson aux oiseaux, un rayon de gaieté à ceux qui sont tristes, une source de chaleur à ceux qui ont froid. Il faut aimer et respecter tous ces amis que le bon Dieu a semés partout sur notre route.

CHAPITRE VIII

L'agriculture à l'école.

Préliminaires. L'agriculture est entrée au programme parmi les connaissances scientifiques usuelles, parce que cet art, comme tout autre, suppose des connaissances scientifiques : " Il n'y a pas d'art sans science ". Elle entre donc dans la catégorie des leçons de choses. Et c'est ce qu'elle doit rester à l'école. Toutefois, à cause de son importance pratique, et pour répondre au *but utilitaire* de nos écoles de campagne, nous croyons à propos de lui consacrer un chapitre spicial.

375.—But de l'enseignement de l'agriculture à l'école. A l'école primaire cet enseignement a pour but de *faire connaître* aux enfants l'importance et la noblesse de l'agriculture, et de leur *faire aimer* cette profession. C'est là le *but principal.*

Comme *but secondaire*, il doit faire acquérir aux enfants des familles de cultivateurs, les *notions fondamentales indispensables* qui les mettront à même de se perfectionner plus tard dans l'étude de la profession qu'ils auront choisie.

Il est très à propos de bien marquer ce but dont la connaissance fera tomber les préjugés de plusieurs parents. L'école primaire n'est pas une école professionnelle et ne doit pas l'être. Aucune matière ne doit lui enlever le caractère qui lui est propre (174). L'enseignement de l'agriculture ne comporte ni surcharge de programme, ni achat de livres, ni théorie scientifique, ni apprentissage des travaux de la ferme. C'est mieux qu'une *science* à enseigner, c'est une *noblesse* à exalter, une *beauté* à faire admirer, un *amour* à communiquer. Au sortir de l'école, l'enfant devrait avoir une haute idée de la profession de ses parents, en être fier, et avoir la soif de s'instruire des choses qui s'y rapportent. C'est le but principal : créer une mentalité agricole.

Mais on ne peut atteindre ce but sans faire acquérir certaines connaissances capables d'ouvrir l'esprit sur les choses de la vie agricole, et par là provoquer son admiration et gagner ses sentiments : les sentiments suivent la connaissance. Voilà pourquoi un enseignement s'impose ; mais un enseignement qui n'enlève pas à l'école primaire son caractère propre. C'est *le but secondaire* ; c'est encore, si l'on veut, *le moyen* d'arriver au but principal.

376.—Importance. 1° *Au point de vue éducatif*, cet enseignement contribue au *développement intellectuel et moral* des élèves. En effet il provoque l'esprit d'observation et forme le jugement en exerçant l'esprit sur l'étude de faits qui se raisonnent et donnent lieu à des déductions. Par ailleurs, en mettant l'enfant en contact avec la nature pour lui en faire saisir la grandeur et la beauté, il *forme le goût* et inspire *le sentiment du beau*. En outre, en relevant à ses yeux une profession que les préjugés lui ont peut être appris à considérer comme inférieure, on élève ses sentiments, on lui inspire le respect de lui-même et la louable ambition de faire une place d'honneur à la profession qu'il exerce, on l'attache davantage au sol natal et à toutes les glorieuses traditions dont les ancêtres l'ont fécondé.

2° *Au point de vue pratique*, l'enseignement de l'agriculture, ou mieux, l'éducation agricole, dans les écoles de campagne, répond au but utilitaire de l'école en adaptant le programme aux exigences locales (174 et 176). L'école prépare ainsi véritablement à la vie, tout en donnant l'éducation première qui oriente l'esprit et le cœur de l'élève vers les développements futurs.

3° *Au point de vue patriotique et social*, cette orientation donnée à l'école contribuera à enrayer l'un des pires fléaux dont souffre notre population agricole : la désertion des campagnes comme conséquence du discrédit dans lequel le cultivateur tient sa profession.

377.—Moyens généraux d'atteindre le but fixé à l'enseignement de l'agriculture. Pour atteindre le but éducatif et pratique qui a été défini plus haut, l'enseignement agricole comporte 1° l'enseignement occasionnel, 2° les leçons de choses portant sur les observations faites à l'école ou en dehors de l'école, 3° les [illegible] scolaires.

L'enseignement systématique au moyen du livre ne cadre pas avec le caractère que l'enseignement de l'agriculture doit revêtir à l'école primaire. Il est hors de question dans un enseignement qui doit être tout pratique et expérimental. On peut bien, si l'on veut,

laisser entre les mains des enfants un bon manuel d'agriculture (1) pour leur suggérer l'envie d'y chercher *eux-mêmes* les renseignements qui pourraient leur être utiles, le complément de leurs connaissances, pour leur fournir des problèmes et des lectures, mais jamais pour en faire un enseignement livresque. L'école doit *faire aimer* l'agriculture, et il suffira souvent de parler aux parents de livres à acheter et aux enfants de leçons à apprendre par cœur, pour ruiner les plus beaux projets.

378.—L'enseignement occasionnel. A côté de l'enseignement intuitif et expérimental dont nous parlerons au numéro suivant, l'enseignement occasionnel est celui qui convient le mieux et le plus généralement à toutes les écoles. Il consiste à *pénétrer l'enseignement général* des choses relatives à la vie des champs.

Ainsi en *rédaction*, les sujets seront choisis dans la nature observée ; l'on fera rédiger des lettres ayant pour objet l'achat ou la vente des produits, la demande de renseignements aux agronomes ou autres officiers du ministère de l'Agriculture, on fera résumer les leçons de choses, etc.

En *arithmétique*, les problèmes porteront sur la vie rurale ou le travail agricole, les dépenses et gains se rapportant à l'amélioration de la ferme, les comparaisons entre deux rendements inégaux résultant de deux méthodes différentes de culture, etc.

L'histoire du Canada doit servir à faire aimer le sol ; à côté des exploits des héros qui se sont signalés dans la guerre, l'apostolat ou la politique, il faut faire voir le héros plus humble mais non moins méritoire qui a été le vrai conquérant du sol par sa hache et sa charrue, et par sa tenacité à en tirer les produits nécessaires à la vie de ses habitants.

La géographie doit s'attacher à faire ressortir les avantages que la région, la province ou le pays, offre à l'agriculture, montrer le rôle réservé à la production agricole dans la vie de ses habitants ; le commerce intérieur et extérieur ; la concurrence que nous pouvons faire aux autres pays, etc.

---

(1) Par exemple le *Manuel d'agriculture* des Frères de l'Instruction chrétienne approuvé par le Comité catholique. La bibliothèque scolaire aurait grand avantage à collectionner la *Gazette agricole du Canada*, le *Journal d'agriculture*, les brochures et bulletins publiés par les ministères d'Agriculture provincial et fédéral, afin d'intéresser les élèves à faire des recherches personnelles sur des sujets agricoles.

Les leçons de choses sur l'hygiène, les sciences naturelles, les industries, se confondent avec l'enseignement agricole.

L'enseignement du français avec ses multiples exercices de lecture, d'élocution, de dictées, d'analyse, offre une large occasion de créer " une atmosphère agricole agréable, vivante, saine", par le choix des thèmes et des exemples apportés comme objets de ces exercices.

Le dessin trouvera dans les observations des choses de la nature et de la ferme, amples modèles pour l'enseignement de cette branche et en même temps pour l'éducation agricole (1).

Par ailleurs la maîtresse doit profiter *de toute conversation avec ses élèves*, en dehors de la classe aussi bien qu'en classe, pour conserver et entretenir dans l'école cette " atmosphère terrienne " qui finira par influer sur le tempérament de l'enfant. Elle aura ainsi l'occasion de détruire une foule de préjugés, de rectifier certaines appréciations erronées, d'inoculer quantité de connaissances, d'aspirations et de sentiments, d'éveiller des enthousiasmes, qui assureront le succès désiré. Il est impossible en effet que l'idée agricole, travaillant le cerveau de l'enfant pendant tout son stage scolaire, et pénétrant de toute part dans son intelligence avec les matières du programme, ne finisse par lui créer une mentalité spéciale qui donne une orientation à sa vie. L'idée est génératrice de sentiments, et les deux inclinent à l'acte.

C'est donc une mentalité qu'il faut façonner plutôt qu'une somme de connaissances à faire acquérir (2).

---

(1) Il est fort désirable que les manuels de classe destinés aux enfants de la campagne, soient eux-mêmes faits dans l'esprit que l'on veut faire inculquer par la maîtresse, ou au moins que des recueils appropriés soient mis à la disposition des institutrices. Un vœu en ce sens a déjà été soumis à la considération du Comité catholique, par un sous-comité chargé de faire une étude sur les moyens les plus efficaces de promouvoir la cause de l'agriculture dans les écoles. Comment en effet veut-on qu'une petite institutrice compose elle-même les dictées, trouve les sujets d'analyse et les problèmes qui contribueront à faire aimer l'agriculture, tout en s'adaptant au degré d'avancement des élèves ? Puisque l'on veut la fin, on devrait assurer les moyens.

(2) Il ne sera pas sans à propos de citer ici, sur le caractère de l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire, l'opinion d'un auteur belge qui appuiera nos directions :

" Nous exprimerons peut-être bien notre pensée en disant qu'il *convient* et qu'il *suffit* que l'atmosphère de nos écoles rurales soit rendue agricole, mais sainement agricole ; qu'il y règne une atmosphère qui développe chez les enfants le sentiment de la noblesse du travail agricole, des charmes de la vie des champs, de la productivité de l'agriculture progressive, soutenue par les institutions agricoles de tout genre. Formons dans nos écoles primaires des ruraux instruits, éduqués, fiers et amoureux de leur condition, et montrons-leur, pour cela, les perspectives ouvertes à celles-ci par la science.

" Donc, tout l'enseignement et toute l'éducation imprégnés de notions répon-

379.—L'observation. L'observation intelligente est toujours le meilleur moyen de cultiver l'esprit et de faire acquérir des connaissances. Ces observations devront se faire, pour l'enseignement agricole, *sur les choses de la nature* qui sont à la portée des enfants, et sur les *expériences du jardin scolaire* dont il sera parlé au numéro suivant.

Avec l'autorisation des autorités scolaires, le Ministère d'Agriculture de la province de Québec travaille actuellement à créer des musées scolaires agricoles dans les écoles de la province. Des cartes murales remplacent en certains endroits les objets en nature qui font défaut. Une institutrice qui aura l'esprit de cet enseignement, ne sera pas en peine pour trouver dans la région les objets qui se rapportent à l'agriculture, et elle intéressera ses élèves à lui en procurer, afin de pouvoir donner des *leçons de choses* pratiques et appropriées au programme. Les leçons sur ces objets se donnent dans la forme des leçons de choses dont il a été traité au chapitre précédent.

Les observations peuvent porter encore sur les *faits* agricoles de la région. On pourrait, dans ce but, organiser de petites excursions dans lesquelles les élèves seraient appelés à observer certains points déterminés à l'avance : visite d'un verger, d'un rucher, d'un labour, d'un potager, d'une beurrerie, de travaux de drainage, comparaison de divers champs, observations sur les arbres, les insectes, les précautions prises par les cultivateurs intelligents, l'élevage des poulets, etc. Les élèves étant avertis du but de l'excursion observeront mieux ; puis on leur fait ensuite rendre compte de leurs observations, et l'on provoque la discussion sur les observations faites.

Tout en faisant acquérir des connaissances, les excursions ainsi faites fourniront l'occasion d'excellents exercices de vocabulaire, d'élocution, et pourront servir très bien aux sujets de rédaction.

Mais les meilleurs exercices d'observation sont encore ceux que l'élève peut faire sur des travaux auxquels il est personnellement intéressé. C'est la raison d'être des jardins scolaires qui méritent une étude particulière.

380.—Jardins scolaires. La création des jardins scolaires, encouragée par le Département de l'Instruction publique et favorisée par le Ministère de l'Agriculture, a pour but de con-

---

dant aux besoins sociaux et économiques des populations champêtres : c'est ainsi, ce nous semble, que doit être entendu ce que l'on a cru pouvoir appeler l'enseignement agricole à l'école primaire". (A. Lonay : *l'enseignement agricole à l'école primaire.* Cité par P. de Vuyst : *l'enseignement agricole et ses méthodes*, p. 36).

tribuer à l'éducation agricole des élèves, en provoquant leur esprit d'observation sur les choses de l'agriculture et en les familiarisant avec les travaux manuels. Créer un jardin scolaire, c'est établir à l'école le procédé intuitif et concret qui parle à *l'esprit* et au *cœur* pour atteindre le plus efficacement le but déterminé par l'enseignement de l'agriculture.

381.—Conditions pour l'établissement des jardins scolaires. Pour pouvoir établir un jardin scolaire, il faut un certain nombre de conditions indispensables, entre autres les suivantes :

I. *L'institutrice doit elle-même avoir reçu une formation* qui la prépare à diriger ces travaux avec intelligence et avec cœur : " C'est plutôt le cœur, l'intelligence et l'âme de l'éducateur qui imprégneront le cœur et l'esprit de l'enfant de l'amour de l'agriculture " (1). Mieux vaut ne rien entreprendre que de commencer l'œuvre avec une inhabilité qui la compromettrait pour longtemps dans la région. Il en est de cette branche comme de toute autre : *Tant vaut le maître, tant vaut l'école.*

II. Pour l'organisation et le maintien de ces jardins, *l'institutrice a besoin du concours de la commission scolaire, de l'Inspecteur d'écoles du district et des officiers du Ministère de l'Agriculture.* Qu'elle s'entende d'abord avec l'Inspecteur qui lui donnera les instructions nécessaires au succès de son œuvre.

III. Une entreprise de cette nature réussira *si les élèves s'y donnent avec joie,* non si elle est imposée. Il s'agit en effet de faire aimer l'agriculture et l'école. Le travail au jardin scolaire

---

(1) J.-C. Magnan : *L'agriculture dans les écoles primaires.* M. Magnan, qui a organisé lui-même des jardins scolaires dans les municipalités où il enseignait, est aujourd'hui surintendant de cette œuvre dans le service d'Horticulture dépendant du Ministère d'Agriculture de la province de Québec. Il est l'auteur de deux brochures sur les jardins et les expositions scolaires, brochures que l'on peut se procurer en s'adressant au Service d'Horticulture. Les institutrices y trouveront une quantité de renseignements pratiques que nous ne pouvons détailler ici.

devrait être " plein de joie, de facilité et d'intérêt, comme une promenade d'Adam dans le Paradis terrestre " (1).

382.—Directions pédagogiques. I. Pour que les jardins scolaires répondent à leur but, *il faut qu'il servent à l'éducation.* La tête et le cœur travailleront plus que les mains. La maîtresse enseigne d'exemple d'abord, pour faire comprendre que mettre la main à la terre n'est pas une malpropreté ; elle suggère plus qu'elle n'impose ; elle aide et dirige, mais en faisant *admirer* discrètement et *observer* attentivement. Elle provoque les questions des élèves pour leur communiquer des connaissances sans paraître leur donner une leçon ; elle donne lieu à des comparaisons entre les divers procédés et résultats obtenus soit au jardin soit ailleurs ; elle s'efforcera de combattre la routine et de détruire les préjugés. Enfin elle fera raisonner toutes les opérations auxquelles les élèves s'appliquent, et elle verra à ce que tous les travaux soient exécutés avec l'ordre et la perfection dont on est capable à cet âge.

II. Dans la tenue et la direction du jardin, l'institutrice ne s'occupera pas seulement de la culture des légumes et des choses payantes, mais elle tâchera *d'inoculer aux élèves le goût du beau* par la culture des fleurs, des arbustes d'ornement et de tout ce qui peut embellir le jardin et les abords de l'école.

" Nous donnerons plus d'attention à la culture des fleurs qu'à la culture des légumes. Déjà nos gens sont trop utilitaires. On se préoccupe trop peu de l'embellissement des abords de la maison, des terrains scolaires.... L'embellissement de ces endroits enseigne par lui-même d'importantes méthodes de culture qui s'appliquent tout aussi bien à la culture des légumes. Incidemment nous enseignons la culture des légumes, mais l'idée animale de faire pousser quelque chose qui soit " bon à manger " ne doit pas toujours être l'idée principale " (2).

(1) Paroles du R. P. Bainvel au sujet de l'étude du français : *Causeries pédagogiques*, p. 225.

(2) Rapport de M. DeWolfe, directeur des écoles de science rurale en Nouvelle-Ecosse. (Gazette agricole de janvier 1916, p. 67). Cette direction d'ordre général ne tend évidemment pas à combattre la démarche des autorités civiles auprès des directeurs des jardins scolaires, pour les engager à faire, *pour le temps de la crise économique*, la culture exclusive de produits alimentaires. Cette démarche est justement inspirée par une circonstance exceptionnelle.

III. Afin de développer davantage l'esprit d'initiative et le sentiment de responsabilité de chacun, et de créer l'émulation entre tous, on confiera à chaque élève une portion déterminée du jardin, un *carré* qu'il devra préparer, planter et entretenir lui-même, de manière que ce coin de terre soit considéré *sa propriété* et que les produits soient *siens*. Il serait aussi d'un haut intérêt et de la meilleure pédagogie que la maîtresse eût également son *carré* qui pourrait servir de modèle et de champ d'expérimentation, en même temps qu'il serait un objet d'émulation.

IV. Dans les endroits où il est impossible d'organiser les jardins scolaires, l'institutrice pourra y suppléer en encourageant les élèves à *entretenir un petit coin de terre dans le jardin de la famille*. Elle peut encore procurer *l'embellissement des abords de l'école* par la plantation d'arbres, en suggérant aux élèves les plus aptes, d'apporter des arbres que chacun plantera et entretiendra comme étant plus spécialement sa propriété. L'institutrice peut encore intéresser certains élèves à la culture de quelques plants en pots à l'intérieur de l'école, chaque élève ayant encore le sien.

V. *La maîtresse n'usera pas de rigueur ou de procédés blessants pour les élèves négligents ou revêches à ce travail*, mais elle fera en sorte que chacun trouve une sanction dans l'appréciation donnée au mérite ou au démérite, au temps des examens ou de la visite de l'inspecteur. Les expositions scolaires qui s'organisent à divers endroits de la province, ont pour but de sanctionner le travail horticole des élèves et de les stimuler à l'effort. Ces expositions accentuent davantage le caractère que doit avoir l'école primaire, de préparer à la vie.

383.—L'enseignement ménager. Ce que nous venons de dire de l'enseignement agricole en général s'applique en tous points à l'enseignement ménager donné aux filles dans les écoles primaires. *Cet enseignement doit être surtout occasionnel*, c'est-à-dire qu'il doit pénétrer l'enseignement général de toutes les

matières du programme, de manière à former (nous dirions volontiers à *réformer*) la *mentalité* des filles de cultivateurs, et à leur *faire aimer* les choses de la profession de leurs parents.

L'enseignement *systématique*, qui comporte des leçons spéciales, se donne par les leçons de choses, de la manière indiquée au chapitre VII. Ces leçons de choses portent sur les matières inscrites au programme sous le titre de sciences naturelles ou usuelles. Elles devront avoir le caractère *intuitif*, *pratique* et *expérimental*.

En outre les filles peuvent s'associer très convenablement et très avantageusement *aux travaux des jardins scolaires*, et spécialement à la culture des plants en pots à l'intérieur de l'école.

Enfin le programme classe parmi les *matières facultatives*, *les notions d'économie domestique et les travaux usuels de ménage*. Partout où ces travaux peuvent être organisés (et nous croyons qu'il est peu possible de les organiser dans les petites écoles à une seule maîtresse avec des fillettes en bas de 12 à 14 ans, sauf pour certains petits travaux de couture et de tricot), il faut avoir soin d'en faire un moyen de culture de l'esprit, pour *provoquer l'observation*, *développer l'initiative* et *faire raisonner* le pourquoi des diverses opérations. La théorie doit découler de la pratique.

384.—Esprit à inculquer aux jeunes filles dans les écoles primaires. Tout ce programme a pour but d'agir surtout sur la mentalité des élèves, de leur former un esprit. Nous n'avons en vue, en inscrivant ce titre, que la mentalité agricole à créer, et nous ne visons pas la mentalité de la femme chrétienne, mentalité que nous supposons déjà exister.

Il y a toutefois un rapport très étroit entre la mentalité professionnelle et la mentalité chrétienne (on n'est bon chrétien que si l'on sait bien remplir les devoirs de sa profession) ; et l'on ne peut négliger l'une sans exposer l'autre à de lamentables déviations.

Voici quelques vérités fondamentales dont il faut savoir pénétrer

l'esprit des jeunes filles, pour détruire certains préjugés dont elles sont exposées à devenir les esclaves :

1° *Le rôle de la femme est de rendre un foyer attrayant et heureux.* Le foyer est son royaume. Elle y sera reine si elle sait joindre aux qualités de son esprit et de son cœur, la science pratique de la tenue d'une maison. " Les femmes font et défont les bonnes maisons" (1).

2° *Le travail manuel de l'intérieur, loin de déprécier la femme, la rehausse et l'exalte.* Affecter de mépriser le travail au foyer révèle chez la femme une déviation de l'esprit ou un affaissement du cœur. C'est le lot de sottes parvenues ou de femmes molles sans idéal. Toutes les grandes dames de la haute société ont toujours tenu à affirmer leur savoir-faire et leur amour du travail.

3° La *dame* ou la *demoiselle* n'est pas la personne richement habillée qui ne sait rien faire ; c'est celle qui, ne rougissant pas de son rang, *sait remplir avec perfection et dignité les obligations que lui impose sa condition.* Elle a le goût du simple et du proportionné, de l'ordre et de l'harmonie, et elle le traduit dans sa tenue, dans l'ordre qu'elle fait régner autour d'elle et dans la tenue de sa maison, mettant partout le cachet d'une *élégante simplicité*, et maintenant la proportion entre son ornementation, sa condition et ses ressources.

4° *Le malheur des ménages* provient la plupart du temps du luxe de la femme, de sa vanité, de son incapacité à tenir sa maison, de son insouciance à surveiller les choses intérieures du foyer.

385.—Caractère de l'enseignement ménager à l'école primaire. Nous insistons pour faire comprendre que *l'enseignement ménager ne doit pas faire sortir l'école primaire de son but essentiel* qui est de former l'esprit et le cœur de l'enfant, et de faire acquérir les connaissances fondamentales, *rudimentaires*, qu'il devra développer plus tard. Il est d'une haute importance que la petite fille ait l'esprit ouvert sur les choses du ménage, la tenue et l'entretien d'une maison. Cette importance dépasse celle de l'agriculture pour le garçon ; car plusieurs garçons choisiront plus tard une carrière qui ne demandera pas de connaissances agricoles, tandis qu'il n'est *aucune femme, quel que soit son état*, qui ait le droit d'ignorer l'art de *tenir convenablement une maison*, ni le droit de mépriser *les travaux qui sont l'apanage de son sexe.*

---

(1) Mme de Maintenon.

Toutefois, *l'école primaire ne peut se transformer en école ménagère pour les filles*, pas plus qu'en école d'agriculture pour les garçons. Les deux buts sont tout à fait distincts, et l'oubli de cette vérité théorique peut conduire aux plus déplorables conséquences pratiques. Les écoles ménagères et les écoles d'agriculture sont des ÉCOLES SPÉCIALES qui ont leur caractère distinctif ; c'est-à-dire, qu'à la sortie de l'école primaire, où l'élève a pris l'ouverture d'esprit qui lui permet d'aborder une spécialité, il peut passer, la fille à l'école ménagère, le garçon à l'école d'agriculture, à l'école industrielle ou à l'école commerciale, dans lesquelles l'étude des matières SE SPÉCIALISE. Etant donné que la masse de nos enfants de campagne devrait s'attacher à la terre, on demande *d'orienter* l'enseignement vers ce but utilitaire, mais, encore une fois, ce serait une anomalie de *spécialiser* l'école primaire dans une branche quelconque.

Au risque de contredire bien des opinions et de combattre de front bien des idées préconçues, nous tenons à affirmer et à marquer cette distinction caractéristique. L'habitude qui se généralise, de désigner, par le titre inexact d'école ménagère, toute école primaire qui veut donner une direction ménagère à l'interprétation du programme, fait craindre qu'on ne fausse une notion importante et qu'on n'aboutisse, par ce moyen, à priver la province de véritables écoles *ménagères-agricoles*, telles que les ont rêvées les premiers patrons de cette œuvre au pays, telles que les réclament les soins réels de *la population agricole*, telles enfin qu'elles existent dans les pays où l'enseignement agricole et ménager est le mieux organisé, comme en Belgique. (Voir par exemple P. De Vuyst : *l'enseignement agricole et ses méthodes*, Bruxelles, 1909. On y verra combien cet auteur insiste sur le caractère de l'école primaire, même pénétrée de l'idée agricole, et sur la distinction bien nette qu'on établit là-bas entre cette école et l'école professionnelle avec tous ses degrés élémentaire, moyen et supérieur).

Les écoles primaires, quel que soit leur degré, qui donnent un enseignement ménager, méritent certes toute notre reconnaissance et nos louanges. Elles interprètent le programme tel qu'il doit être interprété dans les régions agricoles ; et il serait fort à souhaiter que tous les couvents de campagne qui donnent l'enseignement primaire jusqu'au cours supérieur inclusivement, eussent soin de l'orienter vers la vie agricole ; mais ces écoles *restent toutefois primaires* par leur caractère et dans leur but, qui est de donner d'abord l'instruction générale sur *les premiers éléments de toutes les matières inscrites au*

programme. Et leur existence ne doit pas faire perdre de vue qu'à côté d'elles, il reste toujours la place réclamée par le besoin d'un enseignement *ménager-agricole* qui *se spécialise* et passe au premier plan, tout en faisant une part *importante* mais *secondaire* à la culture classique.

Il existera alors, à côté des écoles primaires qui pénètrent leur enseignement de l'idée agricole, tant pour les garçons que pour les filles, des écoles *spéciales d'enseignement ménager-agricole* pour les filles, et des écoles *spéciales d'agriculture* pour les garçons (celles-ci existent déjà). Les premières ne peuvent se substituer aux autres, pas plus les écoles de filles que les écoles de garçons. C'est ainsi que les choses existaient en Belgique avant l'invasion allemande, et c'est ce que réclame la nature des choses : *l'instruction primaire avant l'instruction spéciale.*

D'autre part, autre doit être l'école menagère pour les filles de la ville, autre l'école ménagère pour les filles de cultivateurs. La dernière doit être *essentiellement agricole*, l'autre ne peut l'être qu'*accidentellement*, si toutefois elle doit l'être. Tout ce qui est *ménager* n'est pas nécessairement *agricole.* En ouvrant des écoles communes aux filles des deux catégories, on arrivera infailliblement à donner une orientation commune, et l'on risque fort que l'atmosphère de ces institutions, au lieu d'être *terrienne*, soit plutôt *urbaine*, que l'orientation donnée favorise et développe davantage le goût de la ville, contribue plus fortement à augmenter l'exode vers les villes. Ces écoles, bienfaisantes pour *la ville*, deviendraient alors désastreuses pour *la campagne* (1).

Les faits corroborent la justesse de nos remarques. On pourra s'en convaincre en recourant aux observations faites par l'Inspecteur officiel des écoles ménagères provinciales, l'Abbé Ol. Martin, dans une plaquette qui a pour titre : *Résultat de quelques observations dans le domaine de l'enseignement classico-ménager-agricole. Imp. Dussault et Proulx, 1915.*

Dans ce travail, fait à la suite de ses inspections sur place, Monsieur l'Inspecteur constate : 1° Que les programmes combinés

---

(1) En 1881, M. Proost, professeur de Belgique écrivait ces paroles qui pourraient bien s'appliquer à notre situation : " La Belgique devrait suivre leur exemple (du Danemark et du Wurtemberg qui avaient des écoles ménagères-agricoles), sous peine de voir encore longtemps le fermier envoyer ses filles à des pensionnats où elles apprennent à mépriser le métier de leur père pour devenir des demoiselles qui ne sont que trop souvent, plus tard, des êtres déclassés dans la société."—" Le défaut d'éducation professionnelle de la jeune fille de la campagne doit être classé parmi les causes les plus importantes de l'exode rural. Le jeune cultivateur ayant peine à trouver une compagne désireuse de vivre aux champs, s'en va vers la ville pour se créer une situation." *P. Morel.*

sous le titre de classico-ménager constituent une surcharge excessive ; 2° que le programme classique garde "la prédominance, le haut du pavé", et que l'enseignement ménager-agricole ne peut atteindre ni n'atteint effectivement l'efficacité auquel il aurait droit, malgré des "efforts quasi surhumains" des maîtresses et des élèves; ce qui est dû non aux institutions, mais au système qui veut fondre dans le programme classique complet et déjà surchargé, un programme ménager-agricole également complet ; 3° que ces écoles ne sont pas absolument *agricoles*, mais reçoivent le ton des demoiselles de la ville vers lesquelles converge tout l'enseignement ménager pour s'adapter à leur destination ; de sorte que la fille de cultivateur, sortant de cette école, est mûre pour la ville. Ce qui n'est pas absolument le but de l'enseignement *ménager-agricole.*

Nous faisons ces remarques sans esprit d'hostilité, étant nous-même un partisan ardent de l'enseignement ménager, que nous avons introduit dans notre Ecole normale, en lui accordant la place qui lui convient dans une institution qui a déjà son but spécial. Mais étant voué par profession aux choses de l'enseignement, nous réclamons le droit d'exprimer toute idée qui nous semble devoir profiter à l'éducation.

Et pour préciser davantage nos vues en les résumant, nous conclurons : 1° Il faut pousser *les écoles primaires* de la campagne à *imprégner* leur enseignement des choses de la terre pour *orienter l'esprit et le cœur des garçons et des filles vers la profession de leurs parents*, mais sans les sortir de leur cadre d'écoles primaires.

2° Les *couvents de la campagne* devraient prendre le même caractère, donner la même orientation à leur travail d'éducation, laisser aux couvents des villes le soin de donner l'éducation classique plus développée qui oriente vers les écoles supérieures, et faire tout en leur possible pour enrayer la tendance des parents à donner à leurs filles une éducation qui les fait sortir de leur classe sociale. L'éducation doit en effet *diriger* l'opinion et *réformer* la mentalité quand elle s'égare comme le cas se présente actuellement dans les campagnes ; elle ne doit pas la favoriser dans ses tendances malsaines. Nous comprenons qu'il faut tenir compte présentement du fait que les parents réclament un diplôme d'enseignement comme couronnement aux études de leurs filles ; mais alors ne serait-il pas permis de soumettre respectueusement à l'autorité supérieure de soulager le programme classique d'une quantité de matières dont l'absence donnerait plus de place à un enseignement ménager plus étendu, et en conséquence, à une culture plus pratique et aussi efficace pour l'esprit et surtout pour la destination sociale des jeunes filles. Les couvents qui préparent au diplôme, et les écoles normales pourraient alors orienter la formation professionnelle des institutrices vers un enseignement plus approprié aux milieux agricoles.

3° Les *couvents des villes* conserveraient leur culture classique, mais en la pénétrant d'un enseignement ménager approprié à la condition sociale de la masse des jeunes filles qui les fréquentent.

4° Enfin ce système permettrait de former une mentalité qui rendrait possible, avec le temps, la création de véritables *écoles ménagères spéciales*, c'est-à-dire dont le but spécial serait de donner une éducation ménagère professionnelle, et non pas seulement d'imprégner d'esprit ménager ou agricole un programme demeurant classique par sa nature. Ces écoles spéciales, ou professionnelles, saraient évidemment différentes pour la ville et pour la campagne, et les couvents qui existent déjà seraient en état d'en prendre la direction. A la campagne elles seraient des écoles *ménagères-agricoles*, donnant aux filles ce que les écoles d'agriculture donnent aux garçons : *préparer immédiatement à la vie des champs*. Le programme ménager-agricole aurait " la prédominance, le haut du pavé," on y entrerait après le cours primaire, et la culture classique y occuperait une part importante, mais *secondaire*. C'est peut être un idéal que les circonstances ne permettent pas d'atteindre actuellement, mais un idéal que ne doivent pas laisser perdre de vue ceux qui ont une responsabilité dans la direction de l'éducation des enfants du peuple.

LIVRE IV

L'organisation des écoles.

386.—Objet de ce livre. Partant de la définition de la pédagogie qui apprend à l'institutrice l'art de faire l'éducation des enfants d'après une méthode appropriée, nous avons, dans les trois premiers livres, étudié successivement le rôle de l'institutrice, la nature de l'enfant et la méthode d'enseignement. Le quatrième livre nous fera connaître *l'école* dans laquelle l'institutrice applique à la formation de l'enfant la méthode d'enseignement.

L'école doit être organisée de manière à permettre l'application fructueuse de la méthode. Cette organisation a un triple objet : la première se rapporte au matériel de la classe, qui doit favoriser le travail ; puis la maîtresse doit répartir ses élèves et distribuer son temps de manière à faire une bonne adaptation du programme en vue d'un enseignement efficace ; enfin il faut savoir gouverner cette petite société avec un ordre qui permette d'atteindre le but désiré. C'est ce dont s'occupera le quatrième livre en traitant I *de l'organisation materielle*, II *de l'organisation didactique*, III *de l'organisation disciplinaire*.

CHAPITRE I

L'organisation matérielle (1)

387.—Ce que comporte l'organisation matérielle. L'organisation matérielle d'une classe comprend : 1°

(1) Pour la distinction entre le mobilier et le matériel d'enseignement, nous suivons le *Traité de pédagogie scolaire* de Carré et Liquier, reproduit parfois textuellement par Haustrate et Labeau. A peu près toutes les notes pédagogiques qui accompagnent les Règlements du Comité catholique ont été prises dans cet ouvrage.

le local (maison d'école et ses dépendances) ; 2° *le mobilier* proprement dit ; 3° *le matériel d'enseignement* ; 4° les *bibliothèques et musées* ; 5° les *archives.*

Nous n'avons pas à nous occuper du local : emplacement, maison d'école et dépendances, ce qui est du ressort des autorités scolaires. Les institutrices trouveront au chapitre II, sect. 1 et 2 des Règlements du Comité catholique, 1915, ce qu'elles sont en droit d'attendre des autorités locales à ce sujet.

388.—Le mobilier scolaire. Le mobilier scolaire comprend les meubles et tous autres objets de la classe qui ne se rapportent pas directement aux leçons d'enseignement.

Les meubles comprennent les tables et sièges pour les élèves, une estrade élevée d'au moins six pouces, portant une tribune fermant à clef, pour la maîtresse, une armoire-bibliothèque, fermant aussi à clef, pour les livres et archives de l'école, un poêle et ses accessoires, une boîte à bois.

Outre ces meubles, le mobilier scolaire doit aussi comprendre :

1° Un crucifix ou au moins une croix.

2° Une image encadrée ou statue de la Sainte Vierge.

3° Une pendule.

4° Une cloche d'appel.

5° Un signal.

6° Un thermomètre.

7° Un seau recouvert, à défaut de fontaine à robinets, et au moins un gobelet.

8° Un balai.

9° Un panier à papier.

389.—Matériel d'enseignement. Le matériel d'enseignement comprend 1° *tout ce qui est à l'usage collectif des élèves*, 2° *ce qui est nécessaire à chacun d'eux.* Il est très impor-

tant que la classe soit pourvue dès le commencement de l'année de tout l'outillage nécessaire à l'enseignement.

1° *Choses d'usage collectif* : a) un *tableau noir* d'au moins trois pieds et demi de hauteur sur toute la largeur de la classe, en arrière de la tribune. La partie inférieure de ce tableau ne sera pas fixée à plus de deux pieds et demi au-dessus du plancher ou de l'estrade, et sera munie d'une tablette pour recevoir la craie et les brosses. Autant que possible il devra se trouver d'autres tableaux sur les murs, et il serait désirable qu'il y eût un tableau mobile.

b) Des *cartes géographiques* de la province de Québec, du Canada, de l'Amérique et des autres parties du monde, suivant l'avancement des cours, une mappemonde, une planisphère, des cartes muettes, une carte régionale si possible, un *globe*. Il vaut mieux que ces cartes soient déployées aux regards des enfants.

c) Un *boulier compteur*, ou mieux, des *bâtonnets*, pour l'enseignement de l'arithmétique, un *pied pliant*, une collection de *poids et mesures* et une *balance*.

d) Des *collections de tableaux* pour l'enseignement intuitif de l'histoire et des sciences usuelles.

e) Une *collection d'objets* pouvant former un musée scolaire pour l'enseignement intuitif des sciences usuelles et de l'agriculture, et pour les leçons de choses.

f) La maîtresse doit aussi afficher bien en vue le tableau détaillé de l'emploi du temps.

2° *Pour l'usage de chaque élève en particulier.* Chaque élève doit avoir les livres et fournitures de classe qui conviennent à son cours, et la maîtresse doit faire instance pour que les parents les pourvoient dès le commencement de l'année.

Ouvre les livres appropriés, les élèves doivent avoir une ardoise, les cahiers d'écriture, de devoirs, de dessin, des crayons, une plume et de l'encre, une règle, une gomme.

Dans les classes où l'on s'applique aux travaux ménagers et

au travail du jardin, les élèves devront en outre être pourvus des objets nécessaires.

390.—Bibliothèques et musées. Aucune loi ni aucun règlement ne pourvoit encore à l'organisation des bibliothèques scolaires à l'usage des institutrices et des élèves. Il est bien permis de former des vœux pour que l'autorité intervienne d'une manière décisive, et décrète une organisation qui s'impose (1).

En attendant ces dispositions, il semble que toute institutrice ayant à cœur de compléter le bagage de connaissances qu'elle possède déjà, et comprenant la nécessité d'avoir des livres qui l'aident à préparer ses classes d'une manière plus complète et plus intéressante, pourrait prendre l'initiative de la création d'une bibliothèque dans son école. En intéressant Monsieur le curé et certaines personnes dévouées de son arrondissement, il lui serait facile de collecter chaque année quelques piastres avec lesquelles elle pourrait commencer une œuvre qui se compléterait graduellement.

Quoi qu'il arrive, la commision scolaire doit fournir à la maîtresse un dictionnaire approuvé, un exemplaire des Règlements du comité catholique avec le programme d'études, un exemplaire de chacun des livres de classe approuvés qui sont en usage dans la municipalité.

L'institutrice ne doit pas oublier que *l'Enseignement Primaire*, qui lui est envoyé gratuitement, appartient à l'école, et qu'elle doit en conserver soigneusement la collection dans les archives. Elle peut y ajouter le *Journal d'Agriculture* et autres publications du Ministère de l'Agriculture de Québec, la *Gazette Agricole* du Canada, les publications de la Ferme Expérimentale, *la Conservation*, bulletin mensuel distribué gratuitement aux écoles par la *Commission de la Conservation*, Ottawa.

Le Secrétariat de la province de Québec publie depuis quelques années un *Annuaire statistique* dans lequel l'institutrice trouvera quantité de renseignements qui rendront plus pratiques ses leçons de géographie. Nous croyons qu'il serait possible de se procurer cette publication en la faisant demander par le secrétaire de la commission scolaire.

En outre l'institutrice ne doit perdre aucune occasion de collectionner tout ce qui peut contribuer à rendre son enseignement plus

---

(1) Le Congrès de la langue française (1912) a émis un vœu en ce sens, priant le gouvernement de favoriser cette organisation, et demandant aux autorités religieuses, diocèsaines et paroissiales, de s'intéresser au succès de cette œuvre.

concret, plus intuitif et plus pratique : les cartes régionales, les cartes du chemin de fer qui passe dans la localité, les gravures qui illustrent un point d'histoire, de géographie ou de toute autre branche, les récits éducatifs recueillis dans les revues ou autres publications.

Enfin l'institutrice s'occupera de collectionner tous les échantillons qui peuvent servir aux leçons de choses et à l'enseignement des sciences naturelles et de l'agriculture. Un musée serait vite monté si chaque maîtresse avait l'esprit ouvert sur ce qui peut aider l'enseignement, et si elle voulait se donner la peine de s'en occuper. Ce musée serait d'autant plus intéressant que la maîtresse le formerait petit à petit avec le concours de ses élèves.

Voilà qui peut rencontrer quelque hésitation chez certaines maîtresses, parce que cette voie est en dehors des sentiers battus. Une institutrice qui a quelque initiative y trouvera le moyen de prouver que la supériorité ne consiste pas toujours à suivre le sillon des autres, mais qu'il faut savoir tracer son propre sillon lorsque c'est nécessaire.

391.—Archives. Outre ce qui a été énuméré ci-dessus, la classe doit conserver certains documents et registres qui restent la propriété de l'école.

Chaque école doit avoir : 1° un registre matricule dans lequel sont inscrits tous les élèves qui se présentent à la classe ; 2° un journal d'appel qui sert à constater tous les jours, les présences et les absences ; 3° un journal de classe, servant à noter toutes les leçons données chaque jour ; 4° un journal dans lequel s'inscrivent les notes méritées journellement par chaque élève ; 5° un registre pour les visiteurs ; 6° à la fin de chaque année, chaque institutrice devra faire à son départ l'inventaire de tous les livres, objets d'intuition, du mobilier, etc., qui appartiennent à l'école. La nouvelle institutrice vérifie cette liste en arrivant, et, à son départ, ajoute la sienne, avec la date et sa signature, aux listes de celles qui l'ont précédée. Toutes ces listes doivent rester aux archives.

CHAPITRE II

Organisation didactique.

392.—Ce que comporte l'organisation didactique. Classer les élèves en les groupant suivant leurs capacités, répartir son temps et son programme de manière à enseigner efficacement à tous les élèves : voilà l'objet de l'organisation didactique.

Pour le bon fonctionnement de cette organisation, l'institutrice doit préparer ses classes et tenir des registres d'ordre. Ces mesures entrent aussi dans l'organisation didactique (1). Les directions relatives à cette organisation sont contenues dans les Règlements du Comité catholique, Appendice A, sect. I, *Organisation pédagogique des élèves.*

393.—Moyens pratiques d'organiser une classe. En prenant possession de l'école où elle doit enseigner, l'institutrice, après s'être assurée, avant l'ouverture des classes, que l'organisation matérielle est complète, doit : I *classer ses élèves*, II *dresser un tableau de l'emploi du temps*, III *faire l'inscription des élèves*, IV *faire une préparation générale de ses classes.*

394.—Classement des élèves. Classer les élèves, c'est grouper par cours, en s'appuyant sur les données du programme, les élèves qui ont à peu près la même force et sont capables de recevoir avec profit les leçons que le programme fixe pour les élèves de chaque cours. En justice chaque élève doit être placé dans le cours qui convient à sa capacité.

Pour faire ce classement avec compétence, l'institutrice doit : 1° constater la capacité de chaque élève ; 2° comparer cette capacité avec la somme de connaissances que le programme exige pour chaque cours ; 3° s'en tenir au nombre de cours fixés par le programme pour le genre d'écoles qu'elle doit diriger.

---

(1) Carré et Liquier, *Ouvrage cité*, p. 216.

1° *Constater la capacité de chaque élève.* Le travail est facile si la maîtresse qui a précédé, a eu soin de laissser au journal d'appel l'indication du cours que chaque élève doit suivre après la vacance, comme les Règlements l'y obligent.

Une institutrice qui se trouve en face d'une situation inconnue, doit procéder par un *examen* qui portera sur la lecture, une courte dictée et quelques problèmes d'arithmétique. Constatant la capacité des élèves, elle pourra leur assigner le cours qui leur convient d'après les exigences du programme, résumées au paragraphe 2°, ci-dessous. Les connaissances sur le français et l'arithmétique suffisent à indiquer le niveau des forces de l'élève sur l'ensemble des matières. Avant de commencer cet examen, la maîtresse pourra limiter son champ de recherches en se guidant sur le cours suivi par chaque élève l'année précédente : par exemple l'élève de 3ème année ne pourra être placé qu'en troisième ou quatrième. Les examens seront ainsi simplifiés.

2° *Connaissances requises pour chaque cours.* A l'école normale l'institutrice étudie son programme et sait ce que chaque élève doit connaître pour entrer dans l'un quelconque des cours de l'école primaire. Nous résumons ces connaissances en ne rappelant que les matières du français et de l'arithmétique sur lesquelles doit surtout porter l'examen d'admission.

1ÈRE ANNÉE. La première année est destinée aux élèves qui n'ont pas encore fréquenté l'école ou qui, l'ayant fréquentée, ne sont pas aptes à suivre le cours de deuxième année.

2ÈME ANNÉE. En deuxième année on admet les élèves qui peuvent lire et écrire, sans trop d'embarras, le *premier livre* de lecture, et qui connaissent la *valeur des nombres* de 1 à 100 et peuvent les écrire, les additionner et les soustraire.

C'est surtout *la lecture qui importe pour entrer en deuxième année*, et on devra laisser en première ceux qui ne savent pas lire suffisamment.

Dans les écoles qui n'auraient pas de livres de lecture distincts pour chaque année, il faut se guider sur la lecture de phrases à mots peu compliqués, et sur l'intelligence dont l'élève fait preuve dans l'assemblage de ses syllabes et de ses mots.

3ÈME ANNÉE. En troisième année, on placera les élèves qui

lisent assez bien le *livre de lecture de deuxième année*, et écrivent assez bien les mots de ce livre. On exige ici une lecture moins hésitante, plus courante et une assez bonne facilité à écrire de mémoire des phrases simples. Les élèves doivent pouvoir distinguer les noms, les mots de qualité et d'action les plus usuels, conjuguer oralement aux trois temps principaux.

En arithmétique l'élève doit connaître les nombres de 100 à 10 000, les quatre règles simples, avoir des notions intuitives sur les fractions, sur les monnaies, les pieds et les pouces. L'arithmétique importe encore plus que le français.

4ème année. Pour passer en quatrième année, il faut, avec une *lecture courante sans hésitation*, connaître les éléments de la grammaire, appliquer l'accord des adjectifs avec les noms, du verbe avec le sujet, du participe passé sans auxiliaire, distinguer les pronoms et conjuguer les verbes à tous les modes.

En arithmétique, l'élève doit raisonner intuitivement les fractions ordinaires dont le dénominateur ne dépasse pas 10, connaître les nombres décimaux (dixièmes et centièmes), posséder des notions intuitives sur la table avoir-du-poids et les diverses mesures.

5ème année. Cette classe est la première du cours modèle. Les élèves qui savent les *éléments de la grammaire pour les appliquer* sous dictée, et les règles d'accord des participes conjugués avec *être* et *avoir*, composent cette classe.

En arithmétique, ils doivent raisonner les fractions ordinaires jusqu'aux vingtièmes, appliquer d'une manière raisonnée les quatre opérations fondamentales aux fractions dont le dénominateur ne dépasse pas 12, lire et écrire les nombres décimaux.

6ème année. Enfin on recevra en sixième année les élèves qui appliquent bien les règles les plus usuelles de la syntaxe.

En arithmétique leurs connaissances doivent porter sur toutes les fractions, les règles de trois et l'intérêt simple.

Remarque. Ces examens ne donnent pas toujours des renseignements absolus sur la capacité des élèves ni sur le cours qui leur convient. *L'âge* et *l'ouverture d'esprit* de chacun aident souvent à trancher des questions embarrassantes. Certains élèves sont condamnés par leur tempérament à n'être jamais que des élèves médiocres ; ne leur permettre d'avancer que quand ils possèdent bien tout le programme d'une classe serait les éterniser dans cette classe. Quand donc ils ont pris dans une division tout ce qu'ils sont susceptibles de prendre, s'ils ont par ailleurs

un âge déjà avancé, il vaut mieux les placer dans un cours supérieur.

D'autre part, certains enfants, jeunes et d'esprit ouvert, auraient les connaissances voulues pour monter dans une classe supérieure ; mais le travail excessif que leur demanderait cette promotion, pourrait être fatal au développement de leurs facultés précoces. Il vaut mieux les laisser dans un cours inférieur où ils apprendront d'une manière plus approfondie, sans surménage.

Enfin le premier classement n'est pas toujours absolu ; la maîtresse le rectifiera à mesure qu'elle connaîtra mieux les élèves, si cela devient nécessaire.

3° *Il faut s'en tenir au nombre de cours fixé par le programme.* Le programme fixe quatre cours à l'école élémentaire et deux à l'école modèle. Dans ces limites, pas de fractionnement : voilà la règle. Il ne peut donc y en avoir plus, et on ne saurait partager chaque cours en autant de subdivisions qu'il y a de capacités différentes, pour aboutir à un enseignement individuel : toute classe nombreuse doit nécessairement avoir une tête et une queue avec tous les intermédiaires qui rattachent l'une à l'autre.

Donc, dans une école élémentaire, il ne peut y avoir plus de quatre divisions ; il peut s'en trouver moins si les élèves n'ont pas la capacité suffisante. Tous les élèves qui sont dans un cours suivent toutes les matières de ce cours, et ce serait entraver l'émulation et introduire une cause d'indiscipline, que de permettre à un élève de suivre des matières dans un cours qui n'est pas le sien.

Toutefois cette règle se prête aux observations suivantes :

a) La première année du cours peut parfois être subdivisée en deux sections, lorsque de petits commençants se trouvent au milieu d'élèves ayant déjà étudié un an sans pouvoir monter au cours de deuxième année. Il sera même avantageux de le faire s'il y a plusieurs institutrices en charge de l'école. La première subdivision serait alors comme un cours préparatoire à celui du programme de première année.

b) Plusieurs matières peuvent s'enseigner dans des leçons collectives à plusieurs classes simultanément ; cet arrangement s'impose lorsque la maîtresse est chargée de mener plusieurs classes de front, comme il arrive dans la plupart de nos écoles élémentaires (1).

Ainsi l'enseignement oral du catéchisme, de l'histoire sainte et de l'histoire du Canada, les leçons de choses, certaines leçons de géographie, de dessin, d'instruction civique, de calc mental, l'enseignement des tables, peuvent se donner à deux et même à trois classes à la fois, les explications variant pour s'adapter à la capacité des groupes auxquels elles s'adressent.

395.—Le classement des élèves et la promotion annuelle. *En principe*, chaque élève devrait monter d'une année à l'autre dans une division supérieure. Mais cet idéal ne peut être atteint qu'à deux conditions : 1° que l'élève soit bien doué et appliqué ; 2° que l'assistance soit régulière.

En pratique cette règle n'est pas toujours générale, car un bon nombre d'élèves n'assistent pas régulièrement, et dans beaucoup d'écoles, les classes sont plus nombreuses que de raison. L'institutrice doit viser à faire monter la plus forte proportion dans un cours supérieur, mais n'hésitera pas à faire répéter la classe à des élèves trop faibles pour passer avec profit dans une classe supérieure. L'élève ne gagne rien à monter lorsqu'il ne s'est pas suffisamment assimilé les connaissances des cours inférieurs. " Les enfants apprennent assez vite s'ils apprennent bien " (2).

396.—Tableau de l'emploi du temps. L'institutrice ayant classé ses élèves, doit ensuite dresser le *tableau de l'emploi du temps.*

---

(1) Les institutrices doivent se rappeler que les Règlements du Comité catholique obligent la commission scolaire à fournir une sous-maîtresse à chaque école *élémentaire*, lorsque *la présence moyenne* des élèves dépasse 50, et à chaque école *modèle*, quand le nombre des *élèves inscrits* est au moins 40. Dans une école élémentaire à deux maîtresses, la première enseigne aux élèves de 3ème et 4ème années, et les deux autres classes échoient à la sous-maîtresse. Dans une école modèle à deux maîtresses, la première se charge de la 4ème année, si le cours modèle ne comprend qu'une division.

(2) Rollin.

Ce tableau répartit le temps pour déterminer la portion qui sera affectée à *chaque classe* et à *chaque matière*. Il règle les exercices de l'école jour par jour, heure par heure. Cette disposition est indispensable pour l'ordre, la discipline et l'enseignement suffisant de chaque matière.

Tout étant ainsi déterminé et fixé, le tableau est affiché bien en vue de tous les élèves, et il devient la règle de tous les exercices de la classe.

Ce tableau doit être préparé par chaque maîtresse au commencement de l'année. Il varie avec tant de circonstances de temps, de lieux, de genre d'écoles et de quantité d'enfants, qu'il est impossible d'en donner un qui réponde à toutes les situations. Le journal d'appel fourni par la commission scolaire en contient deux modèles qui ne peuvent pas toujours être suivis à la lettre, mais qui peuvent guider les maîtresses dans la confection du leur. Chacune fera le sien de son mieux en s'inspirant des directions générales données au n° suivant, le corrigera si elle s'aperçoit qu'il contient quelque défectuosité, puis le fera réviser et approuver par l'Inspecteur lors de sa visite.

397.—Directions générales pour la confection du tableau de l'emploi du temps. 1° *Le nombre des leçons sera proportionné à l'importance de chaque matière.* L'enseignement de la religion tenant le premier rang parmi les matières du programme, il faudra lui assigner au moins une demi-heure par jour, et davantage pour les enfants qui se préparent à la première communion. La langue maternelle est la matière la plus importante après la religion, et elle doit revenir à l'horaire tous les jours avec une durée qui dépend des circonstances. L'écriture et la lecture ont besoin d'une application particulière au cours élémentaire. Le calcul mérite aussi une place de choix. D'autres matières peuvent ne revenir que deux ou trois fois la semaine.

2° *La longueur des leçons se règle d'après le degré du cours et l'âge des enfants.* Il ne faut pas toutefois fractionner le temps

de manière à empêcher toute application sérieuse. Aux élèves du cours élémentaire, 15 à 20 minutes suffisent, jamais plus d'une demi-heure aux plus avancés. Le cours modèle peut supporter une demi-heure. Les exercices du cours académique ne dépasseront pas une heure dans leur plus grande durée.

3° *On mettra au commencement de la classe les exercices qui demandent un plus grand effort.* Ainsi la religion, la rédaction, les exercices de grammaire, d'arithmétique, et, aux deux premières années, la lecture, sont des exercices qui peuvent successivement occuper les premières leçons de la classe.

A la fin de la classe on placera les exercices qui peuvent délasser l'esprit : gymnastique, chant, dessin facultatif. Toutefois la leçon appliquée de dessin et la calligraphie ne doivent pas suivre les exercices violents auxquels les élèves se sont livrés pendant la récréation.

4° *Il faut varier les exercices.* Pour ne pas fatiguer les élèves en tenant l'attention fixée trop longtemps au même objet, il faut varier l'ordre des exercices : mettre un exercice facile après un exercice fatigant, un devoir écrit après une leçon orale, un exercice assis après un exercice debout.

De plus, les classes du matin et de l'après-midi sont partagées chacune en deux séances coupées par une récréation de dix minutes (32, b) ; parfois, lorsque la classe semble fatiguée ou mal en train, on la reposera par un chant, un mouvement gymnastique, un récit qui délasse l'esprit en instruisant. En même temps on disposera les choses pour qu'en alternant les leçons, tous les groupes soient occupés d'une manière continue et utile ; ceux qui ont reçu leurs leçons s'appliquent à un devoir écrit ou à un autre travail personnel, pendant que l'institutrice s'adresse aux autres.

Les leçons elles-mêmes sont données d'une manière vivante pour ne pas engendrer la monotomie, et variées par les procédés employés et les exercices auxquels elles donnent lieu.

5° Enfin le tableau de l'emploi du temps doit *prévoir les compositions hebdomadaires et mensuelles, et les récapitulations.*

398.—Inscription des élèves. L'école possède deux registres pour l'inscription des élèves : le registre *matricule* dans lequel est inscrit le nom de chaque élève, son âge, le nom de ses parents ; le registre *d'inscription* ou *d'appel* qui contient encore le nom de chaque élève par ordre alphabétique, et qui sert à constater les présences et les absences journalières.

Dès le premier jour, après le classement, l'institutrice doit donc enregistrer les noms des élèves au registre matricule. Elle n'y revient que pour ajouter les noms de ceux qui surviennent plus tard.

Le registre d'appel est d'un usage journalier. L'appel nominal se fait matin et soir. La présence du matin peut se marquer par un trait vertical dans la colonne du jour ; celle du soir, par un trait horizontal ; l'espace en blanc indique une absence.

A la fin du mois, l'institutrice doit, sans tarder, additionner attentivement, au bout de la ligne de chaque nom, à l'endroit indiqué à la page du registre, le nombre de jours de présence pour chaque élève, puis additionner au bas de la page le *total* des jours de présence de toute la classe. En divisant ce total par *le nombre de jours de classe* donnés pendant le mois, elle obtiendra *la moyenne* des élèves qui ont assisté à la classe pendant ce mois. Cette moyenne est inscrite au bas de de la page, à l'endroit indiqué pour chaque mois.

A la fin de l'année, la maîtresse, renseignée par son registre d'appel, remplira soigneusement le blanc de rapport annuel annexé à la dernière page du registre. Au même endroit se trouve la formule qu'elle doit remplir pour la visite annuelle de M. l'Inspecteur.

Egalement à la fin de l'année, elle remplira la formule placée en première page du journal d'appel, pour donner l'état général de l'année scolaire, et pour indiquer à celle qui la remplacera, le classement des élèves pour l'année qui va suivre.

399.—Préparation des classes. Il a été traité des diverses préparations de classe au numéro 161 (page 137). Nous y revenons, à cause de l'importance du sujet, pour rappeler à la maîtresse que sans préparation sa classe ne vaut rien.

Elle fera d'abord au commencement de l'année sa préparation *générale prochaine*, qui arrête pour chaque branche la partie

du programme qu'elle peut faire voir dans chaque classe pour le prochain terme. Elle trouvera *un exemple* de la répartition des matières de la première année, en examinant *Mon Premier Livre* de MM. C.-J. Magnan et J. Ahern ; et de la répartition des matières du français, dans la *Nouvelle Méthode de langue française d'après la Méthode Brunot et Bony*, par MM. Magnan et Tremblay.

Une institutrice qui commence à enseigner ne peut que tracer les grandes lignes de la distribution mensuelle des matières. Qu'elle se contente alors de bien étudier son programme pour se rendre compte de la quantité de connaissances qu'elle doit faire acquérir à chaque groupe dans chacune des matières. Puis procédant graduellement, en s'appliquant à faire bien prendre les notions fondamentales, elle tiendra compte, dans un journal spécial appelé *journal de classe*, des leçons données chaque jour.

A la fin de l'année, en constatant la manière dont ses élèves ont profité de son enseignement, elle pourra s'apercevoir si elle a été trop vite ou trop lentement, si elle a passé trop rapidement sur les notions fondamentales, ou si elle s'est trop attardée sur des questions secondaires. Cet examen réfléchi sur son propre travail, lui permettra de corriger ce qui est défectueux et de se faire, pour une autre année, un tableau complet de la distribution des matières pour chaque mois de l'année (1).

Outre cette préparation générale du terme ou du mois, l'institutrice doit faire sa *préparation immédiate* pour chaque jour, dans un cahier spécial de préparations journalières, ou sur des fiches qui peuvent être remplacées. On y indiquera, avec le but précis ou le plan de la leçon, au moins les exemples, les applications, et les moyens intuitifs qui serviront à la leçon (163). Le journal de classe n'est alors que le résumé du cahier de préparation. Une maîtresse qui se suit ainsi ne peut manquer de perfectionner son enseignement.

400.--Organisation des cercles du "bon parler". Une organisation non prévue par la loi ni les Règlements scolaires, se rattache à l'organisation didactique, et fait naturellement partie d'une organisation pédagogique complète. C'est la

(1) Nous nous demandons s'il ne serait pas possible à *l'Enseignement primaire* de publier, chaque mois, le tableau de la répartition des matières pour le mois suivant, afin d'aider à la bonne direction des écoles. Ce travail est fait pour les écoles libres de France par la revue *l'Ecole française*. Il pourrait être fait une fois pour toutes, en laissant, naturellement, une certaine marge aux institutrices.

création de sociétés ou cercles du " bon parler," destinés à perfectionner le langage des enfants.

Au grand congrès de la langue française au Canada, tenu à Québec en juin 1912, on a émis le vœu suivant relatif aux écoles primaires :

".....2° Que les professeurs surveillent constamment leur propre langage et celui de leurs élèves toutes les fois qu'ils sont en contact avec eux ;

" 3° Que l'on favorise, dans toutes les écoles élémentaires où la chose est possible, la création de cercles du " bon parler " ;

" 4° Que l'on encourage, par de bons points et par d'autres récompenses, les élèves qui font des efforts pour parler correctement."

L'importance d'une organisation de cette nature n'échappera à aucun de ceux qui ont le culte de la langue ancestrale, qui connaissent la relation qui existe entre la langue et l'âme d'un peuple, et qui savent que " si un peuple se laisse envahir dans sa langue, il est fini " (1).

L'organisation de ces cercles ne doit pas être trop compliquée à la petite école, si l'on veut qu'elle soit efficace. Les détails peuvent varier ; toujours on y doit trouver les éléments suivants :

1° Les membres du cercle seront des membres *volontaires*. On s'efforcera d'amener les élèves à demander eux-mêmes l'organisation de ces cercles, en leur inspirant l'amour de la langue française et le goût d'un langage correct. La maîtresse doit corriger elle-même le langage de tous les élèves et les amener tous à parler aussi correctement que possible, en classe et ailleurs ; mais elle n'obligera personne à faire partie du cercle qui impose des obligations particulières.

2° Les membres du cercle doivent *se corriger mutuellement*, en relevant l'expression défectueuse et donnant l'expression correcte. Ce qui oblige à un effort de surveillance également profitable à celui qui corrige et à celui qui est corrigé.

3° Le travail de correction mutuelle doit se poursuivre *en*

---

(1) De Bonald.

dehors des heures de classe, alors que l'abandon est plus grand et que les expressions défectueuses abondent en plus grand nombre. Autrement en effet on perd le fruit du travail fait en classe. Il faut arriver à faire faire ce travail dans un esprit de fraternelle charité, pour éviter les froissements qui compromettraient le succès.

4° *Ce travail doit avoir une sanction.* La sanction peut se faire de plusieurs manières, en tenant compte des circonstances. Là où il est possible de le faire, on remet à chaque membre un certain nombre de jetons que l'élève repris doit remettre à celui qui le reprend. C'est un moyen concret pour chacun de constater le nombre de fautes qu'il fait, et pour la maîtresse, de s'assurer du bon fonctionnement de l'organisation. Après une certaine période de temps, la maîtresse rend compte du nombre de jetons recueillis et perdus par chaque élève, et donne une récompense soit en bons points ou autrement, à ceux qui se sont distingués dans ce travail.

Il résulterait des inconvénients d'un système qui ne récompenserait que les élèves ayant recueilli le plus grand nombre de jetons. Certains espiègles peuvent fort bien en effet se priver de parler et s'acharner à poursuivre de leurs attentions intéressées ceux qui ont un langage plus répréhensible, afin de décrocher les récompenses. La cueillette des jetons n'étant pas un but, mais un moyen de faire parler bien, il faudra avoir aussi un moyen d'atteindre tout le monde en signalant et récompensant ceux qui, ne se privant pas de parler, font toutefois des efforts pour se corriger.

5° *L'institutrice précisera le champ des expressions à corriger.* Il ne faut pas en effet laisser les efforts se disperser sur trop de difficultés à la fois. Certains défauts particuliers à la localité, les expressions vulgaires, les prononciations défectueuses les plus communes : *moé, toé, ben.....*, les anglicismes, sont les points sur lesquels l'effort se portera principalement. A l'aide des listes du *Bulletin du Parler français*, de la *Ligue des droits du français*, ou encore du *Dictionnaire du bon langage* de l'abbé Blanchard, on fera apprendre les mots français qui correspondent aux mots défectueux en usage, et on tiendra à ce que la correction porte spécialement sur ces expressions.

Le *but* de ces organisations est d'amener l'élève à *surveiller habituellement* son langage, et non à bien parler seulement dans certaines circonstances solennelles. Le but n'est pas non plus d'alourdir le langage d'expressions savantes, ampoulées, de le défigurer par une prononciation affectée ou précieuse, ni de faire la chasse à toutes les expressions du terroir qui portent la bonne marque française. Il faut viser à débarrasser le langage des anglicismes, des mots vulgaires, des expressions et prononciations incorrectes.

Ce travail a une portée qui dépasse la phonétique et la syntaxe. L'habitude de *s'observer* pour parler *correctement* est une discipline d'intelligence qui réagit sur le cœur : le langage est le vêtement de la pensée, et le bon langage est comme l'habit du dimanche, il force à se tenir bien.

401.—Les cercles au couvent. Dans les couvents, l'organisation peut être plus complète, et le travail plus étendu. A titre documentaire nous résumons ci-dessous les règlements du *Comité du bon parler* organisé à l'Ecole normale de Rimouski depuis 1912, et qui a donné des résultats auxquels les organisateurs ne s'attendaient guère.

Comité du Bon Parler Français.

Le comité du bon parler français dépendra du Cercle pédagogique et sera régi par le même conseil.

But. Le but de ce comité est d'exercer une action constante sur le langage pour amener les élèves à parler correctement le langage ordinaire et habituel en se corrigeant mutuellement.

Organisation. Le Comité aura sa directrice qui pourra être celle du cercle, et sera régi par le conseil du Cercle auquel s'adjoindront les chefs de groupes. La présidente du Cercle prendra le nom de présidente générale dans ses rapports avec le Comité.

Les élèves de l'Ecole normale seront partagées en autant de groupes qu'il sera nécessaire, chacun de ces groupes ayant un patron spécial dont il portera le nom.

La présidente générale a la régie des chefs de groupes. Elle ne peut être reprise de ses fautes de langage, en dehors de la classe, que par les maîtresses de division à qui elle paiera son tribut.

Chaque groupe sera sous la surveillance et le contrôle immédiat

d'un chef choisi parmi les élèves Les fonctions de cette officière consisteront à voir à ce que chaque membre de son groupe remplisse ses obligations,—que le zèle et l'émulation charitable se maintiennent parmi les membres du groupe.—que les jetons soient remis régulièrement par les élèves reprises. Elle référera au besoin à la présidente générale, à la directrice ou au principal, pour les cas qui demandent une solution autorisée. Chaque semaine elle résumera les fiches qui lui seront remises par les membres de son groupe et remettra son travail à la présidente générale, et les jetons à celles dont ils portent les noms.

Les membres se corrigeront mutuellement pendant les récréations, dans un grand esprit de charité. L'élève qui reprendra sa compagne devra corriger l'expression ou la tournure défectueuse, puis exiger en retour un jeton, s'il s'agit d'une faute de langage, et deux jetons, s'il s'agit d'un mot inconvenant. Puis elle notera sur une fiche les expressions qu'elle aura relevées, en indiquera le nombre de fois, puis remettra le tout au chef de groupe à la fin de la semaine, avec la liste des élèves qui lui auront remis des jetons et l'indication du nombre de ceux-ci.

Le conseil se réunira une fois la semaine pour résumer le travail des fiches fournies par les chefs de groupes, les maîtresses de classes et de division. L'ensemble de ces résumés sera remis à M. le principal avant les comptes rendus du dimanche, et fournira la matière des travaux qui seront soumis aux séances générales ; il servira aussi de base à l'affichage au tableau d'honneur, aux notes de bon langage et aux prix de la fin de l'année. Dans ce travail on tiendra compte non seulement du nombre de jetons reçus ou perdus par chaque élève, mais encore et surtout, du progrès qui s'opère et de l'entrain que les élèves apportent aux conservations.

CHAPITRE III

Organisation disciplinaire.

402.—Notion et but de la discipline. Considérée en elle-même, la discipline est une règle qui maintient dans l'ordre les activités de l'homme, de manière à leur faire atteindre leur plus grand degré de puissance.

En pédagogie, on appelle discipline l'ensemble des mesures d'ordre qui assurent à l'école le moyen de réaliser la formation de l'élève.

Organiser l'école au point de vue disciplinaire, c'est donc

mettre en œuvre tout ce qui peut favoriser le travail d'éducation intégrale.

403.—Caractère des mesures disciplinaires. Les mesures disciplinaires doivent régler *les actions et mouvements extérieurs* pour en assurer l'ordre et la régularité, afin que rien n'entrave le travail d'éducation, et qu'au contraire tout dans la classe le favorise et en assure le succès.

Mais pour attendre la fin proposée en éducation, il est évident qu'il ne suffit pas de régler les actes des enfants et les mouvements de la classe, par des mesures qui s'arrêtent aux actes purements extérieurs. *Ces mesures doivent atteindre les puissances intérieures de l'élève* pour y établir le principe d'ordre et de régularité qu'on veut voir régner à l'extérieur, et pour créer dans la conscience, dans le cœur et la volonté, cette force libre qui amène l'enfant à se soumettre volontairement et de son propre mouvement à l'ordre réclamé par les règlements.

C'est pourquoi la discipline des écoles chrétiennes doit être à la fois *extérieure* et *intérieure*. Elle doit donner une forme à la vie.

La discipline doit donc agir sur *l'intelligence*, *le cœur* et *la volonté* de l'enfant : sur *l'intelligence* pour y créer l'esprit d'ordre et de régularité,—sur son *cœur*, pour lui faire aimer l'ordre,—sur sa *volonté*, pour le lui faire pratiquer librement par un principe intérieur. A cette condition seulement la discipline lui formera un caractère et lui créera des habitudes qui le mettront en état de se conduire par sa propre initiative, suivant l'ordre, et suivant les dictées de sa conscience, quand la règle extérieure ne contrôlera plus ses mouvements.

404.—Importance de la discipline. L'importance de la discipline est démontrée par le but qu'elle poursuit. Son but est en effet d'établir ou de maintenir *l'ordre* qui attribue à chaque chose la place qui lui appartient. Avec l'ordre, règnent en classe le respect et la soumission des élèves envers le maître, la bonne entente entre les élèves, et toutes les énergies s'orientent vers la fin supérieure de l'éducation que l'école doit procurer. Sans ordre, si les choses ne sont pas à leur place, il ne peut y avoir ni autorité, ni obéissance, les bons rapports mutuels sont

compromis, les activités des élèves se dissipent et se gaspillent sans profit pour l'éducation. *L'harmonie et l'ordre*, dit saint Augustin, *sont le cachet des œuvres de Dieu. Partout où il y a de l'ordre, il y a du bien ; partout où manque l'ordre, on ne trouve rien de bon.*

ARTICLE I

Principes généraux.

405.—Principes généraux relatifs à la discipline. La discipline comprenant l'ensemble des mesures qui assurent l'ordre favorable au développement intégral de l'élève, doit reposer sur certaines lois psychologiques auxquelles est soumise la nature de l'enfant dans son développement physique, intellectuel et moral.

C'est pourquoi nous rappellerons d'abord quelques principes fondamentaux que le maître ne peut méconnaître dans la conduite des élèves, sans compromettre l'œuvre d'éducation.

Ier Principe. *La discipline doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève.*

Ce principe est fondamental en discipline comme dans l'enseignement. Il trouve sa raison d'être 1° dans la nature de la discipline, qui ne demande l'ordre que pour permettre aux facultés de s'épanouir dans une plus grande puissance ; 2° dans la nature même des facultés, et notamment des facultés morales qui sont atteintes plus particulièrement par les mesures disciplinaires.

Les facultés sont en effet le principe du mouvement, de l'action de l'homme, lequel, contrairement à tous les autres êtres, doit *recevoir son impulsion des forces intérieures* que la vie a déposées en lui, et que l'éducation a développées. L'homme qui reçoit le mouvement de l'extérieur, n'est pas un être libre (1), il n'est pas *homme* : il est mû, il n'agit pas (2).

---

(1) " L'être libre est celui qui est cause de soi " (*causa sui*). *S. Thomas.*
(2) " Ad opera propria *aguntur* magis quam *agunt* ". (Id).

Or comment ces forces seront-elles développées à l'intérieur, si une règlementation sage ne les *provoque* pas, si elle ne les *dirige*, c'est-à-dire, si elle ne les contient dans des limites qui les concentrent et les décuplent en les empêchant de se disperser, si enfin elle ne les *soutient* dans l'effort qui habitue à prendre la direction de ses énergies pour les appliquer au *devoir* ?

Comme conséquences de ce principe, on peut déduire les règles pratiques suivantes :

1° *Les règlements de la classe, pas plus que l'action de la maîtresse, ne doivent tendre à entraver inutilement le libre déploiement des énergies de l'élève, ni à substituer la personnalité de l'institutrice à celle de l'enfant* ; mais tout doit concourir à faire faire à l'élève l'essai de ses forces et l'apprentissage de sa liberté.

Soit donc qu'elle fasse un règlement, qu'elle donne un ordre particulier, qu'elle fasse exécuter un mouvement, qu'elle demande l'obéissance ou qu'elle punisse, l'institutrice devra toujours prendre les moyens qui ne dépriment pas l'élève, mais qui l'éclairent, le dilatent et le conduisent à l'effort libre qui développe sa personnalité.

2° *L'institutrice ne visera pas seulement à l'observation extérieure de la discipline :* ce qui peut n'être que l'effet de la peur, de l'hypocrisie ou de tout autre sentiment peu noble ; mais toute son action doit tendre à éveiller la *conscience*, à susciter les bons mouvements du *cœur*, et à obtenir la libre détermination de la *volonté*. L'éducation doit former l'homme par l'intérieur (129).

IIème Principe. *La discipline doit s'adresser à l'intelligence, au cœur et à la volonté.* Ce principe est encore conforme à la nature de la discipline qui doit assurer le libre déploiement de toutes les activités de l'élève ; mais il est en outre l'application d'une loi psychologique qui peut se formuler ainsi : *la volonté suit ordinairement les impulsions du cœur, et celui-ci, qui est aveugle, reçoit sa lumière de l'intelligence* (22. 4°, c).

En effet on n'aime et on ne déteste que ce que l'on connaît,

et la volonté, qui a le pouvoir absolu de se décider en connaissance de cause, a toutefois besoin, dans l'état de la nature déchue, de la poussée des sentiments du cœur.

En conséquence, il faut commencer par s'adresser à *l'intelligence* de l'élève pour lui faire connaître ce qu'on attend de lui, lui faire comprendre la raison objective de l'ordre, la grandeur et la beauté du devoir, la raison des ordres qui lui sont donnés.

Cette instruction se donne peu à peu, d'une manière générale au commencement de l'année, d'une manière particulière à chaque commandement, puis à l'occasion de l'enseignement religieux et moral, surtout par les faits de l'histoire sainte et autres qui se rencontrent au cours des exercices de classe, pour exalter la grandeur du devoir accompli. Il faut que l'enfant comprenne que la règle qui lui est imposée n'est pas un frein inutile, mais une digue qui canalise toutes ses énergies pour en accroître la puissance. En éclairant ainsi l'élève, on lui forme une mentalité, et c'est la première impulsion qui pousse à l'acte.

L'intelligence ou la conscience éclairée, il faut s'adresser *aux sentiments du cœur* qui feront le siège de la volonté. Aussi est-ce à travers les sentiments que l'intelligence pousse à l'action.

Pour agir sur les *sentiments*, la maîtresse doit d'abord se faire aimer des élèves, rendre la classe attrayante, cultiver les sentiments nobles qui élèvent l'âme jusqu'à la hauteur du devoir (130, 2°), utiliser dans une sage mesure le plaisir et la douleur par la récompense et les punitions (107), et se servir des moyens d'émulation qui seront détaillés plus loin (410).

Enfin la *volonté* ne peut se développer que par un acte conforme à sa nature, c'est-à-dire un acte libre. Voilà pourquoi la violence ne la forme pas mais la déprime ou la révolte. Tous les moyens employés doivent laisser à la volonté assez *d'effort* à entreprendre et de *difficultés* à surmonter, pour qu'elle se développe par l'exercice : une volonté qui n'a pas appris à se faire violence par des efforts répétés ne saura jamais exercer la maîtrise que sa nature et son rôle lui attribuent dans le gouvernement de la vie. Mais ces moyens eux-mêmes ne doivent pas l'anéantir, la briser ; ils doivent être employés pour *briser les*

obstacles mais *susciter l'effort de la volonté* et amener l'élève à comprendre l'ordre et à s'y soumettre volontairement (130).

C'est dans ce sens qu'on a souvent fait des recommandations de ce genre : *suggérer plus qu'imposer, encourager plus que punir, développer, non comprimer.*

La volonté se fortifie par *l'habitude* (131). Tout effort généreux est un commencement d'habitude, et rend moins difficile un acte subséquent. On encouragera donc l'élève par la perspective que les difficultés deviendront moins fortes avec la répétition des actes et en proportion de la générosité qu'il aura apportée dans l'effort.

IIIème Principe. *La discipline doit provoquer et fortifier chez l'élève le sentiment de la responsabilité et lui apprendre à faire un bon usage de sa liberté.*

Ce principe est comme une conséquence des deux autres. Tout en facilitant le développement de ses activités, la discipline doit avoir pour but ultime de préparer l'enfant à conduire lui-même sa vie. La discipline doit donc ouvrir l'esprit de l'élève sur la nécessité d'imposer une règle aux forces qui vagabondent en lui, non pour détruire ce qui est bon, non pour contrarier les tendances légitimes, mais pour détruire ce qui fait obstacle à son perfectionnement, pour centraliser toutes ces forces et assurer un plus grand développement de sa personnalité.

L'élève connaissant le devoir, sachant que cette règle n'est pas arbitraire, mais une conséquence de l'ordre moral établi par Dieu pour donner une plus grande perfection à sa créature, il faut l'initier à agir de son propre mouvement, comme si les sanctions de l'école n'existaient pas. C'est la meilleure manière de lui faire comprendre que Dieu veut que l'homme soit l'artisan de sa propre grandeur, et de l'initier au sentiment de la responsabilité, du devoir et de l'honneur (129). C'est aussi le moyen de créer des âmes fières qui sentent qu'en obéissant elles ne se plient pas devant l'homme m. s devant Dieu : *servir Dieu c'est régner.*

Pour cela, la discipline ne doit pas être mesquine, et l'institutrice ne doit pas affecter des airs de gendarme ou d'espion. Elle montrera aux enfants une confiance de bon aloi, qui ne se laisse pas aveugler, mais qui ne soupçonne pas injustement et qui ne cherche pas ostensiblement à prendre en faute. Elle distinguera les légèretés et les fautes involontaires, des manquements prémédités ou voulus.

En outre il faut savoir inspirer aux élèves une confiance encourageante en leurs forces, ne pas les laisser penser qu'on les croit incapables de ce qu'on leur demande, ou de se distinguer par quelque chose de bien.

L'enfant connaissant son devoir et se sentant capable de le remplir, sent sa responsabilité engagée, par conséquent comprendra qu'il mérite ou démérite (128) suivant qu'il remplira ou non sa tâche, et que, s'il a manqué, la réparation s'impose comme une conséquence obligée de son acte. C'est ce qu'il faudra lui faire admettre et sentir, avant d'appliquer la sanction.

ARTICLE II

La discipline préventive.

Ce qui a été dit jusqu'ici fera comprendre la nature et le but de la discipline, et les effets qu'on en doit attendre. Qui dit discipline dit *ordre* qui se concilie avec la liberté bien entendue, et dit *fermeté* qui s'exerce non à meurtrir les âmes, mais à les développer dans ce qu'elles ont de plus élevé. L'institutrice doit donc bannir de son esprit et faire disparaître de l'esprit des élèves, toute idée qui pourrait faire croire que discipline et répression sont synonymes, et que la discipline ne peut se maintenir que par une sévérité exagérée. L'élève a sans doute besoin d'être réprimé, et il ne faut jamais hésiter à le faire dans la mesure et de la manière réclamées par les circonstances. Mais il faut s'efforcer d'organiser l'école de manière que cette nécessité s'impose le moins possible. Pour cela il faut prendre des mesures préventives qui enlèvent à l'élève toute raison légitime de manquer

au règlement, et qui mettent l'institutrice en bonne posture pour exiger l'exécution de la règle et pour rétablir l'ordre violé quand le besoin s'impose.

C'est pourquoi nous parlerons séparément de la discipline *préventive*, puis, dans l'article suivant, de la *sanction*.

406.—Mesures préventives. On appelle mesures préventives celles qui préviennent les causes de désordre, ou qui facilitent aux élèves la bonne observation de la discipline. Ces mesures comprennent I. *le règlement scolaire*, II. *les conditions faites aux élèves*, III. *l'organisation des moyens disciplinaires*, IV. *l'action de la maîtresse*.

407.—Règlement scolaire. Toute école doit avoir son règlement, et l'institutrice est tenue de le faire connaître aux élèves dès la première journée de classe. Elle le rappellera au besoin.

Cette nécessité ressort du fait que personne n'est tenu d'observer une règle qu'il ne connaît pas, et que pour atteindre la volonté il faut s'adresser d'abord à l'intelligence (IIème principe).

Ce règlement ne doit pas être trop chargé, mais précis et à la portée de tout le monde. Nous indiquerons quelques points qui peuvent être comme les grandes lignes disciplinaires.

1° Les élèves doivent connaître les heures qui commencent et terminent la classe : de 9 à 11 et demie ou 11 et trois quarts ; de 1 à 4, à moins d'une résolution spéciale de la commision scolaire (1).

2° Le tableau de l'emploi du temps sera expliqué aux élèves et affiché bien en vue, afin que chaque élève de tous les groupes sache ce qu'il doit faire à toute heure du jour.

3° Chaque élève doit avoir au vestiaire un endroit désigné pour y déposer ses habits.

---

(1) Art. 19 des Règlements du Comité catholique.

4° La récréation terminée, les élèves prendront leurs rangs au signal donné et entreront à l'école en silence et sans précipitation, chacun laissant au vestiaire en passant les effets qui doivent y rester. La sortie se fera également en silence et par ordre, sans précipitation. Il est important que cet ordre s'établisse dès la première journée.

5° En classe les élèves doivent toujours occuper le siège et le rang qui leur auront été assignés. On ne permet jamais à un élève de laisser sa place sans permission. Le silence est toujours de rigueur, même si les élèves demeurent dans l'école avant l'heure de la classe. On se fait ainsi l'habitude de considérer la classe comme un petit sanctuaire.

6° Les allées et venues se font sur signal, sans précipitation, sans bruit, chacun s'habituant à prendre ses effets de classe et à se mettre en mouvement exactement au signal, de manière que tous les mouvements soient faits avec ensemble et régularité.

7° Pendant la leçon, seul l'élève interrogé peut répondre, et il doit le faire sur un ton convenable. Si quelqu'un veut interroger qu'il le demande poliment en levant la main, mais sans parler ni faire claquer les doigts. La leçon terminée, les élèves, sur un nouveau signal, saluent avec ensemble et défilent avec ordre pour reprendre leur place, un autre groupe se levant en même temps pour venir dans le même ordre recevoir sa leçon, et saluant la maîtresse avec ensemble une fois rangé devant elle.

8° Aucun élève ne doit rester inoccupé, mais doit avoir sa tâche toute tracée, soit en attendant la leçon, soit après l'avoir reçue.

9° Pendant la récréation on observera les règles pratiques données au numéro 32. L'institutrice ne peut s'immiscer dans tous les détails des mouvements, ni paralyser le besoin de s'ébattre librement, mais elle doit faire observer les règles de la bonne éducation.

408.—Conditions à faire aux élèves. La discipline n'est possible que si les élèves sont placés dans des conditions normales et s'ils se sentent à l'aise dans l'ordre physique, intellectuel et moral.

Des sièges appropriés, une température modérée, une bonne ventilation, l'ordre intérieur et le silence extérieur, sont autant de *conditions physiques* nécessaires à l'observation de la discipline. Toute souffrance est cause de désordre.

Pour procurer à ses élèves des *conditions intellectuelles* favorables au maintien de l'ordre, l'institutrice devra observer les recommandations faites en méthodologie, pour mettre de l'intérêt dans sa classe, doser le travail à la capacité des élèves et varier les exercices de manière à éviter les fatigues et l'ennui. Une classe intéressante, dans laquelle les élèves ont du plaisir à travailler, est toujours une classe bien disciplinée.

Enfin pour se soumettre de bon cœur aux sacrifices réclamés par la discipline, le *moral* des élèves doit être bon. Il sera bon si la maîtresse sait dilater les âmes et ne les comprime pas ; si elle sait se faire aimer et faire aimer l'école. De la confiance dans le cœur, de la lumière et de la gaieté dans les âmes, ce sont les éléments nécessaires à l'épanouissement régulier de la vie.

§ II. Organisation des moyens disciplinaires.

409.—Nature et but de cette organisation. Par organisation des moyens disciplinaires, nous entendons l'ensemble des mesures qui peuvent agir sur les sentiments de l'enfant pour le stimuler à observer la discipline.

On s'adresse à l'intelligence pour faire connaître le devoir et les raisons du devoir ; si la volonté n'eût pas été affaiblie par le péché, si elle ne s'égarait pas en dehors des voies du devoir, il suffirait d'éclairer la conscience pour obtenir aussi l'adhésion de la volonté. Entre l'intelligence qui voit et la volonté qui agit, se place le cœur qui entraîne, pour rendre plus difficile l'accomplissement du devoir, ou pour en faciliter l'exécution si le cœur entraine dans la bonne voie. C'est ici que se placent les motifs ou stimulants qui gagnent le cœur pour arriver à la volonté. Cette question est de la plus grande importance

et de la plus haute délicatesse : c'est celle de la formation du cœur par la culture des sentiments qui emportent la vie vers un but.

Deux sentiments conduisent l'homme : *l'amour* et la *crainte*. La discipline s'appuie sur l'une ou l'autre, ou sur les deux à la fois. Dieu lui-même ne nous conduit pas autrement. Mais depuis la loi de grâce, l'amour est " la perfection de la loi." La crainte n'est pas entièrement bannie, parce que trop d'hommes seraient insensibles aux sentiments plus élevés de l'amour ; elle reste dans la loi, non comme un moyen désirable en soi, mais comme un remède aux défaillances de l'amour, pour provoquer un " commencement de sagesse.". Par elle-même elle ne vaut rien, mais elle tire sa valeur du " commencement d'amour " qui l'accompagne, ou vers lequel elle oriente le cœur. Elle s'impose dans la plupart des cas pour atteindre ce but, mais dans la proportion seulement où son emploi est nécessaire pour suppléer à l'insuffisance de l'amour. Et celui-ci reste toujours l'idéal à poursuivre.

Cette notion théologique, qui est le fondement de toute discipline, doit être comprise par tous ceux qui ont à conduire les autres.

Organiser les moyens disciplinaires, c'est donc *mettre en œuvre la crainte et l'amour, plutôt l'amour que la crainte, pour produire au cœur de l'enfant les sentiments et les motifs qui le poussent à observer la discipline, et qui lui serviront de règle pour la conduite de toute sa vie.*

Tout d'abord l'enfant est peu sensible aux motifs élevés ; il se laisse guider par l'attrait sensible : d'où la nécessité de l'attirer par l'appât des récompenses matérielles ou de le pousser par la perspective des punitions sensibles. Mais ces moyens sont d'un ordre inférieur, et il ne faut les employer que modérément en visant à développer des sentiments plus élevés (107).

Il existe en effet toute une hiérarchie de sentiments qu'il faut utiliser et développer en faisant appel aux inclinations du cœur (99,100). Pour obtenir une bonne observation de la discipline, on ne cultive pas ces sentiments d'une manière isolée et exclusive, mais simultanément et avec la préoccupation constante de donner la prédominance aux motifs d'ordre le plus élevé.

Les voici d'après leur gradation ascendante : 1° la crainte des punitions et l'espoir des récompenses ; 2° les sentiments per-

sonnels : émulation et sentiment de l'honneur ; 3° l'amour de la maîtresse et l'amour des parents ; 4° l'amour du devoir ; 5° l'amour de Dieu.

Nous avons traité de la plupart de ces sentiments en éducation morale ; nous traiterons des récompenses et des punitions à l'article III ; nous nous bornerons présentement à traiter de l'émulation et de ses formes, puis des motifs supérieurs du devoir et de l'amour de Dieu.

410. —Emulation. L'émulation est un sentiment naturel qui porte l'homme à surpasser en valeur ses concurrents. Ce sentiment est inspiré par l'amour de soi, et est voulu de Dieu pour assurer le développement de la personnalité.

Comme toutes les inclinations de l'homme, celle-ci peut dévier si on la dirige mal. Le danger ne doit pas inciter l'éducateur à étouffer cette disposition (99), mais à la cultiver dans l'ordre en la ramenant vers son objet. L'émulation éveille alors le *sentiment de l'honneur* qui est l'un des plus nobles sentiments et l'un de ceux que l'institutrice doit avoir le plus à cœur de développer.

Culture. *Pour diriger la culture de ce sentiment dans l'ordre*, l'institutrice doit surveiller les *motifs* qui l'inspirent et garder ses élèves contre la vanité, la jalousie, l'ambition désordonnée chez les uns, et l'envie, le découragement chez les autres. Il faut récompenser *l'effort* plus que le *succès*, comparer l'enfant avec lui-même plus qu'avec les autres, faire comprendre que ce sentiment doit l'aider à être *quelqu'un* plutôt qu'à éclipser les autres, et que la vanité qui se glorifie de ses succès, fait perdre l'estime et diminue la valeur de la personne. Il faut veiller à ce que les rivaux entretiennent toujours des relations affables et cordiales. Cultivé de cette manière, c'est un puissant stimulant pour dominer la paresse, la légèreté, l'insignifiance et la vulgarité.

Moyens. L'institutrice a divers moyens de créer l'émula-

tion : les encouragements, les bons points, les concours, les places, les récompenses. Ajoutons les moyens collectifs : *camps rivaux* et *associations*.

411.—Camps rivaux. Pour organiser les camps rivaux dans une même classe, on groupe en deux camps opposés un certain nombre d'élèves de force égale, de manière qu'il y ait autant d'élèves forts et d'élèves faibles d'un côté que de l'autre. Après chaque concours, on donne le résultat comparé des points obtenus par les deux groupes et on proclame le vainqueur.

On pourrait faire compter dans cette lutte toutes les leçons récitées et les devoirs. Chaque camp aurait une boîte fermée, sur le couvercle de laquelle serait pratiquée une petite ouverture par laquelle les bons points seraient jetés dans la boîte. Tout élève qui manquerait une leçon devrait jeter un bon point dans la boîte du camp opposé. La maîtresse ajouterait elle-même les bons points qui seraient l'enjeu de la victoire dans les luttes de la semaine. A la fin de la semaine la victoire est proclamée et les bons points sont distribués entre les élèves du groupe victorieux proportionnellement au mérite personnel (1).

Ce moyen d'émulation a le grand avantage d'éveiller chez les élèves le sentiment de la solidarité et l'esprit social. Il faut toutefois veiller à ce que ces rivalités n'aillent pas trop loin et ne provoquent pas les querelles qui surgissent plus facilement entre groupes qu'entre particuliers.

412.—Associations. On n'a guère songé jusqu'ici, au moins d'une manière générale, aux bienfaits que pourrait procurer aux écoles l'association qui groupe les forces du nombre en un effort commun, vers un idéal supérieur.

Ces associations ont toujours pour but de créer une action collective s'ajoutant à l'action particulière de l'autorité pour obtenir une plus parfaite observation de la discipline. Elles intéressent chacun à l'ordre général et contribuent ainsi à cul-

---

(1) Frères de la Doctrine chrétienne : *Conduite des écoles chrétiennes.*

tiver le sentiment de l'honneur. On peut leur donner différentes formes suivant le but particulier qu'on leur assigne. Nous traiterons 1° *de celles qui ont pour but l'observation de l'ordre matériel*, 2° *des associations qui ont pour but le perfectionnement moral des élèves.*

413.—Associations pour l'ordre matériel. Ces associations ont pour but d'intéresser la classe ou une division à l'observation de certains points d'ordre extérieur, en invitant les élèves à confier à quelques-uns d'entre eux, et pour un temps limité, des charges qui les font collaborer au maintien et au perfectionnement de la discipline générale.

Ces points d'ordre peuvent être : l'hygiène, la ventilation, la tenue du vestiaire, la surveillance du mobilier, la distribution et la collection des cahiers et des devoirs, le bon fonctionnement des jeux, la régularité des entrées et des sorties, et, en général, la bonne tenue de toute la classe.

Pour que ces organisations atteignent leur but éducatif, il faut que la maîtresse se contente de les suggérer et de les diriger sans rien imposer, et qu'elle laisse une grande part d'initiative aux élèves, sans déposer sa responsabilité suprême. Elle doit se préoccuper surtout d'habituer les élèves à collaborer au bien commun en solidarisant leur concours avec l'action de l'autorité.

Pour cela les charges se[illegible]t *électives*. Les élèves choisissent eux-mêmes ceux qui les rempliront. A l'expiration du terme fixé, disons à chaque mois, les élèves, réunis sous la direction de la maîtresse, apprécient la manière dont chacun a rempli ses fonctions, et procèdent à un nouveau choix, ou continuent leur confiance à ceux des fonctionnaires qui ont conquis le sentiment public (1).

De cette manière, le sentiment général, intéressé à l'ordre

---

(1) Voir à ce sujet tout un système disciplinaire exposé par F.-W. Foerster *L'école et le caractère*, ouvrage plein d'idées éducatrices.

public, est stimulé par l'idée de responsabilité, s'élève facilement aux sentiments de l'honneur, de la dignité et de la justice ; l'autorité, appuyée par ce sentiment général, perd tout ce qu'elle a de trop comprimant aux regards de certains esprits, et la nécessité de mesures énergiques et de fréquentes répressions diminue d'une manière sensible.

Plusieurs maisons ont introduit le principe de ce système, en demandant aux élèves de désigner eux-mêmes les confrères qui méritent certains prix de faveur. Qui ne voit le côté éducatif d'un tel procédé ?

414.—Associations pour le perfectionnement moral. L'association est un des plus puissants moyens d'élever le moral des membres qui en font partie. Pour élever le niveau moral d'une école—et c'est encore d'une application plus facile dans un internat, —il suffit de pénétrer des idées d'honneur, de dignité personnelle, de bonne éducation, quelques élèves plus susceptibles de les recevoir, de leur inculquer une fierté de bon aloi, le sentiment de l'ordre, et de les intéresser à travailler en commun pour propager ces sentiments, par leur exemple d'abord, puis occasionnellement par leur action en face de compagnons qui s'oublient, par leurs remarques faites sans paraître vouloir donner une leçon. On forme ainsi une élite qui donne le ton, qui s'impose aux plus fantasques et qui crée un sentiment public auquel il devient difficile pour les autres de résister. Il faut en tout ceci procéder avec beaucoup de tact, et laisser une grande latitude à l'initiative des élèves.

Nos écoles catholiques, spécialement nos maisons d'éducation, seraient d'un catholicisme bien peu pratique, si elles ne savaient susciter, chez certains élèves au moins, le désir de s'intéresser au progrès moral de leurs compagnons pris individuellement, et à la bonne réputation, au perfectionnement du groupe dont ils font partie. Il y a là une question d'initiative, de charité fraternelle, de dévouement aux œuvres moralisatrices, une question de préparation à la vie, dont les vrais éducateurs ne peuvent se désintéresser. Nous avons été nous-même témoin de l'heureuse influence exercée par des condisciples sur des élèves qui échappaient à l'influence de l'autorité,

et de la transformation qu'une élite peut opérer dans une communauté. La première occupation des directeurs des maisons d'éducation doit être de créer un sentiment public qui impose le respect, et d'élever ce sentiment à un niveau qui ne permet à aucune vulgarité, à aucune insolence, de se manifester. Et c'est par la formation discrète d'une élite qu'on y arrivera.

415.—Le sentiment du devoir et l'amour de Dieu. L'attrait de la récompense, les avantages matériels et intellectuels, la satisfaction d'occuper une bonne place, constituent des moyens d'émulation qu'on ne peut mépriser, puisqu'il faut tenir compte de la nature de l'enfant. Toutefois il ne faut pas non plus perdre de vue le but final de l'éducation qui doit viser surtout au perfectionnement moral (23. Voir aussi la conclusion du Livre II, page 111). Or la vie morale d'un homme ne vaut qu'en proportion de sa conformité à la volonté divine exprimée par le devoir.

La grandeur de ses actions se mesure sur les motifs qui les inspirent ; c'est pourquoi, sans négliger les motifs légitimés par la nature plutôt sensible de l'enfant, il faut finir par n'en plus user que d'une manière accessoire, et faire pénétrer graduellement dans ses intentions les motifs plus élevés de l'honneur individuel et collectif dont nous venons de parler, du devoir et de l'amour de Dieu (113) qui donnent le plus complet épanouissement à sa personnalité d'homme et de chrétien.

Pour cela on lui fait comprendre que le devoir est la volonté de Dieu, on le rend attentif à la voix de la conscience qui concorde avec les règles de la discipline, et on lui fait goûter le bonheur que l'on éprouve à la suite du devoir accompli. Si l'éducation n'arrive pas à rendre l'élève docile à la voix de la conscience et passionné du devoir, elle n'aura pas réussi à faire un homme complet.

§ III. L'action de la maîtresse.

416.—Importance. L'action de la maîtresse est décisive sur la formation des enfants. Ce que nous avons dit au

sujet de l'éducation intellectuelle s'applique avec plus de rigueur encore dans la discipline par laquelle se forme le caractère de l'élève : *Tant vaut la maîtresse, tant vaut l'école.* Les meilleures directions pédagogiques peuvent devenir désastreuses si elles sont appliquées par une institutrice sans jugement et sans valeur personnelle.

Pour être efficace, l'action de la maîtresse doit revêtir certaines conditions dont il importe de signaler les principales : ce que nous allons faire dans les numéros qui suivent. Et d'abord l'action de l'institutrice doit reposer sur une grande autorité morale. C'est la base.

417.—Autorité morale. L'autorité morale est le résultat d'un ensemble de qualités qui relèvent le supérieur aux yeux des inférieurs et lui donnent un grand ascendant pour commander (1). Ce sont des qualités intellectuelles et morales qui donnent de la valeur personnelle à l'éducateur et inspirent à l'enfant un sentiment d'assurance qui le fait s'abandonner avec confiance à sa direction.

Nous avons étudié ces qualités au livre I. Rappelons seulement que l'enfant prête instinctivement toutes les grandeurs morales à l'autorité qu'on lui donne comme représentant Dieu ; et que s'il découvre une faiblesse dans sa conduite, une laideur morale qui la diminue dans son estime, il perdra confiance en elle, et aucune autre force ne pourra remplacer l'emprise que donne sur une âme cette force suprême qu'est l'autorité morale.

418.—L'action de la maîtresse doit être provocatrice d'énergies. C'est en effet le but final de toute éducation, de l'éducation morale en particulier, suivant ce qui a été dit au Principe 1er (405). L'institutrice devra donc toujours

---

(1) Si vous voulez avoir de l'ascendant, commencez par faire votre propre éducation, tâchez d'acquérir un caractère, et le reste ira tout seul. A. Binet. *Les idées modernes sur les enfants*, p. 312.

agir avec ses élèves de manière à ne pas comprimer leurs efforts, mais à les provoquer,—à ne pas étouffer leurs activités, mais à les diriger et à les développer dans l'ordre. L'obéissance elle-même ne doit pas être passive, mais active. L'éducation se fait à deux ; elle ne s'impose pas, elle s'acquiert.

Pour une institutrice qui a de l'autorité, il est très facile, mais peu éducatif, *de vouloir pour l'enfant*, sans chercher à fortifier sa volonté,—*de lui imposer ses vues* sans éclairer sa conscience ni élever ses motifs,—*de le plier à ses ordres* sans s'occuper de développer le sentiment de sa responsabilité,—*de lui infliger ses manières* sans tenir compte que chacun se développe suivant son caractère propre. L'institutrice intelligente s'efforcera d'étudier le tempérament de chaque élève, de connaître ses aptitudes et ses ressources pour développer sa personnalité dans le sens qui convient à sa nature. Son action ne sera puissante et féconde qu'à cette condition.

L'enfant qui ne verra dans toute la discipline qu'une force extérieure se substituant aux forces intérieures qui bouillonnent en lui, se soumettra facilement s'il a peu d'énergie, et enfouira dans l'insignifiance les ressources que Dieu lui a données pour l'action ; ou bien, s'il est volontaire ou simplement fier, il développera intérieurement des révoltes qui ne paraîtront que quand il se sentira assez fort pour les affirmer sans craindre la répression.

419.—L'action de la maîtresse doit être droite et loyale. Elle sera *droite* si l'institutrice cherche sincèrement à rendre l'enfant meilleur. Il faut donc éviter de se laisser inspirer par l'humeur, le caprice, l'esprit de représailles ou le besoin de faire sentir son autorité. L'enfant doit sentir que sa maîtresse est chagrine de punir, heureuse de n'avoir pas de reproches ou de punitions à infliger, et qu'elle oublie toute faute réparée.

Elle est *loyale* si elle est franche, ouverte, sans duplicité, sans mesquinerie qui aime soupçonner, qui prête gratuitement de mauvaises intentions, qui favorise la délation et qui tend des pièges pour prendre en faute.

420.—L'action de l'institutrice doit être ferme et douce. La fermeté est indispensable dans l'œuvre de l'éducation qui est *une œuvre de force*. Elle consiste à exiger, sans

fléchir, le maintien de la discipline. Cette qualité comprend l'énergie de la décision et la tenacité dans l'exécution. Sans elle la mobilité naturelle de l'enfant et sa répugnance à se soumettre à l'ordre, le tiendront dans une inconstance et une variation perpétuelles.

Toute décision doit donc être mûrie, et on ne demandera rien à la légère. Mais après avoir décidé de cette manière, l'institutrice ne reviendra jamais sur ses décisions, ne se laissera jamais ébranler par les importunités, les artifices, encore moins les audaces de l'élève. Surtout elle ne laissera jamais mépriser son autorité ni violer un point d'ordre général. Et il est important qu'elle fasse sentir sa fermeté dès le premier jour.

La *douceur* n'est pas opposée à la fermeté, mais la complète. Elle tient à l'emploi des procédés et à la manière de faire observer un règlement ou un ordre, pour rendre acceptable ce que la soumission peut comporter de pénible.

L'institutrice ne parlera donc jamais d'une manière blessante ou irritante ; elle rappellera à l'ordre sans bruit, se contentant d'un signe, d'un regard quand cela suffit ; elle ne rudoiera jamais ses élèves, mais les traitera toujours avec bienveillance même en les obligeant à plier, de manière qu'ils sentent la fermeté sans rudesse et la bonté sans mollesse.

421.—L'action de la maîtresse doit encourager et dilater l'élève. Pour observer la discipline et travailler en même temps à se développer, l'élève doit surmonter des difficultés et faire des efforts qui sont pénibles à tout âge, spécialement à l'enfance. Or un travail de cette nature ne peut s'accomplir d'une manière suivie sans que l'enfant se sente encouragé et fortifié.

Voilà pourquoi la maîtresse doit tenir une ligne de conduite qui encourage l'enfant au lieu de le déprimer. Elle le surveillera pour prévenir toute occasion de faute, toute cause d'indiscipline, pour dire le mot qui réconforte, celui qui arrête à temps,

pour éveiller l'intérêt qui s'endort, pour délasser la fatigue qui accable.

La maîtresse montre à l'élève, dans ses paroles et ses actions, un grand respect qui l'oblige à se montrer digne ; elle lui témoigne de la confiance et de la sympathie. Là où les âmes sont paralysées, renfrognées, sans élan, rien de bon ne peut s'opérer. Il faut que la vie, la gaieté, l'entrain régnent dans une classe. Seules les âmes dilatées peuvent supporter avec fruit l'effort énergique et persévérant que demande la formation.

422.—Le chant comme moyen disciplinaire. Parmi les divers moyens de mettre de l'entrain dans une classe, nous voulons recommander spécialement le chant.

Le chant est un attrait et un repos pour les enfants. Un chant au commencement de la classe incitera les négligents à se rendre en temps ; au milieu d'une séance de travail, il reposera et donnera satisfaction au besoin de bruit et de mouvement qui tourmente les enfants. Toujours il aura le meilleur effet sur l'humeur des élèves et l'entrain au travail.

Le chant à l'école mériterait une étude spéciale comme moyen d'éducation physique, intellectuelle et morale. En se rappelant que l'école doit initier l'élève à tout ce qui peut élever sa vie, et commencer toute culture qui devra se développer plus tard, on comprendra quelle place le chant pourrait occuper dans l'école canadienne.

Le Canadien aime à chanter. Sa voix est très généralement susceptible de développement. On l'entend chanter au travail, au repos, au milieu de ses réjouissances et jusque dans ses tristesses. Nos mères nous ont endormis, calmés, amusés et édifiés avec leurs chants qui gravèrent dans l'oreille des mélodies inoubliables, et dans l'âme des sentiments qui ont puissamment contribué à nouer, d'une génération à l'autre, la chaîne des traditions canadiennes que nous voulons jalousement garder et défendre.

Les institutrices devront choisir des chants simples, éducatifs, qui gravent des pensées et des sentiments dans l'âme ; elles devront surveiller spécialement la *justesse* de l'intonation, le *rythme* et la correction de la *prononciation*. Par ailleurs il faut que ces exercices tendent à diminuer le nombre des braillards qui mettent la beauté du chant dans d'étourdissantes criailleries.

ARTICLE III

La sanction : récompenses et punitions.

423.—Nature et but. La sanction est l'ensemble des récompenses et des punitions qui garantissent l'exécution des règlements. Celui qui a posé délibérément et librement un acte conforme au devoir ou en contradiction avec lui, est digne de récompense ou de punition. C'est la loi du *mérite* ou du *démérite* (128), loi naturelle reconnue par tous les législateurs et qui doit être appliquée en éducation.

Vouloir conduire les enfants sans appliquer cette loi, serait vouloir agir contre nature. Dieu lui-même sanctionne ses commandements, ici-bas par la voix de la concience et par les conséquences de nos actes ordonnés ou désordonnés, et, dans la vie future, par la récompense ou la punition éternelles.

424.—Les récompenses. Tout devoir accompli mérite une récompense, et la maîtresse ne la refusera jamais, en tenant compte des conditions suivantes :

1° Une bonne éducation doit cultiver chez les enfants la disposition à goûter les *récompenses naturelles* que Dieu attache à l'accomplissement de tout devoir : la joie du devoir accompli, l'avantage que cet acte peut rapporter, l'estime des autres, la satisfaction apportée à la maîtresse et aux parents, et surtout l'estime de Dieu. C'est ainsi que s'éveillera l'attention à la voix de la conscience, de l'honneur et de la dignité, et que se cultiveront, dans l'âme de l'enfant, les motifs de conduite les plus élevés. L'enfant voyant que la récompense découle de ses actes, comprendra mieux que le bonheur de sa vie tient à sa conduite plus qu'aux circonstances extérieures.

2° Ces récompenses naturelles, qu'il ne faut jamais manquer d'utiliser, sont toutefois insuffisantes, à toute époque de la vie, mais surtout dans l'enfance. C'est pourquoi il faut y ajouter les *récompenses positives*, pour renforcer les premières : tels sont les éloges discrets, les proclamations, les premières places, les inscriptions au tableau d'honneur, les bons points, les images, les prix.

Pour que ces récompenses soient éducatives, il faut observer les conditions suivantes :

a) Elles ne doivent pas être prodiguées, afin d'être plus appréciées.

b) Elles sont données à l'effort et au mérite plus qu'au succès.

c) Elles doivent être mélangées aux récompenses naturelles et ménagées pour cultiver un sentiment moral et ne pas favoriser une mauvaise inclination de vanité ou de sensualité.

d) Elles doivent être réparties avec justice et loyauté : une récompense promise est accordée libéralement quand elle est méritée, et il ne doit pas y avoir de préférence pour les personnes.

425.—Les punitions. Les punitions, comme les récompenses, sont naturelles ou positives, et leur emploi est soumis aux conditions rappelées dans l'usage des récompenses. Cependant, il est à propos de connaître d'une manière plus approfondie l'usage qu'on en doit faire. Et nous préciserons 1° *leur objet* ; 2° *les fautes qu'elles doivent atteindre* ; 3° *la nature des punitions* ; 4° *leurs conditions* ; 5° *la manière de les imposer.*

426.—But des punitions. En éducation la punition n'a pas d'autre but que de corriger l'élève, c'est-à-dire de *redresser une volonté qui s'égare obstinément, et de la stimuler à la libre acceptation du devoir.*

La correction comprend deux choses : a) *détruire ce qui est mauvais*, b) *provoquer ce qui est bon.*

D'après cette définition on comprendra qu'on ne punit pas pour se venger, pour faire sentir son autorité, ni pour humilier, mais pour corriger et rendre meilleur. C'est un *remède*, remède nécessaire mais pénible et odieux en lui-même : son usage n'est légitimé que par l'insuffisance des moyens de persuasion, et dans les limites mêmes où il peut atteindre son but. C'est pourquoi toute punition doit atteindre l'âme de l'enfant, éveiller sa cons-

cience, le sentiment de sa responsabilité, toucher son cœur et remuer sa volonté pour la tourner vers le bien. Et comme tout travail d'éducation demande le concours actif de l'élève, la correction des actions morales, comme celle des devoirs de classe, ne sera fructueuse que si l'élève comprend sa faute et se décide librement, quoique forcément, à prendre le moyen de se corriger lui-même.

427.—Fautes qui doivent être corrigées. Toute faute doit être *corrigée*, c'est-à-dire qu'il faut signaler sa faute à tout élève qui agit mal ; mais toutes les fautes ne doivent pas être nécessairement *punies*. La punition n'ayant en effet pour objet que de redresser une mauvaise volonté obstinée, n'a pas sa raison d'être lorsqu'il n'y a qu'une faute de légèreté ou d'inattention. On ne peut pas toutefois passer sous silence des fautes de ce genre : c'est pourquoi nous établissons les règles suivantes :

1° *Les fautes de légèreté, d'inadvertance, et toutes celles qui ne montrent pas d'obstination*, sont signalées à l'élève par un regard, un geste, une question, un avertissement privé, ou public si le cas est assez grave. A chaque fois, il faut que l'élève comprenne qu'il est en faute et que le principe violé soit rappelé et maintenu. L'intérêt en classe, les moyens d'émulation, sont les meilleurs et les plus fréquents dérivatifs à employer pour la correction de ces fautes inhérentes à la nature des enfants.

2° *Les fautes qui proviennent d'une légèreté ou d'une insouciance contre lesquelles l'élève néglige obstinément de réagir*, révèlent un défaut qui s'enracine. Tels sont la dissipation persistante, le manque habituel d'application, les mensonges.

Ces fautes sont assimilables à celles de mauvais vouloir et doivent être punies suivant leur gravité et le caractère du défaut qui se manifeste. Ainsi le manque de respect, l'indiscipline publique, les mensonges, les vols, doivent être jugés plus par la gravité du *défaut* qui en est la source que de la *faute* elle-même. Les avis privés et publics, les menaces ne suffisent pas toujours pour ces fautes, et la punition positive s'impose le plus souvent.

428. — Punitions qui peuvent être infligées. Suivant la gravité de la faute et du défaut, les moyens de correction à employer sont les suivants eu égard aux circonstances :

1° *La désapprobation du maître* : un signe, un mot, une attitude de surprise ou de mécontentement suffiront souvent.

2° *Un avertissement privé ou public.* L'avertissement particulier est toujours mieux reçu par l'enfant qu'une réprimande publique. Celle-ci s'impose toutefois quand la faute a été commise en public. Dans l'un ou l'autre cas, ces avertissements seront brefs et à point, faits avec calme, et précurseurs de punitions positives.

3° *Les menaces* de punitions sont plus puissantes que les réprimandes, pourvu qu'elles soient des menaces précises, et que l'élève sache par expérience que l'exécution suivra infailliblement. Rien ne ruine mieux l'autorité du maître que des menaces fréquentes, exagérées, qui planent toujours sur la classe sans jamais tomber sur la tête de personne.

4° *Le refus et le retrait des bons points, les mauvaises notes.*

5° Lorsque les moyens ci-dessus sont insuffisants, il faut recourir aux *punitions plus sensibles.* Ces punitions sont variées et doivent être d'un caractère moral autant que possible, au moins *mixte*, et rarement d'un caractère purement matériel. Les *pensums* qui consistent à faire copier des pages, conjuguer des verbes ou faire tout autre travail de cette nature, ne sont aucunement recommandables, si ce n'est pour faire reprendre un travail qui aurait dû être fait. Les punitions *purement corporelles* ne doivent être employées que comme cas exceptionnels et extrêmes, et d'une manière très modérée, car aux termes du code civil, elles constituent une offense punissable lorsqu'elles dépassent ces bornes. Il ne serait pas à propos d'en infliger aux élèves avant de s'entendre avec les parents. Enfin *l'exclusion* de l'école est la dernière ressource avec les élèves dont l'insubordination habituelle ou encore l'inconduite scandaleuse rend nécessaire une action décisive. L'institutrice ne peut expulser que provisoire-

ment et elle doit en avertir les parents. Seuls les commissaires ont l'autorisation voulue pour exclure un élève d'une manière définitive.

429.—Conditions des punitions. Pour obtenir son effet éducatif et rester dans les bornes du respect dont l'éducateur ne doit jamais se départir vis-à-vis de son élève, la punition doit être : 1° *proportionnée à la faute*, 2° *adaptée aux dispositions de l'élève*, 3° *rare et modérée*, 4° *digne*.

1° *Proportionnée à la faute.* On ne traite pas également une faute d'inadvertance ou de légèreté et une faute formelle. Certaines bagatelles doivent être ignorées ; d'autres manquements peuvent être réprimés d'un regard ou d'un signe ; une première faute est plus excusable qu'une récidive. Des fautes isolées n'ont pas la même gravité que celles qui troublent l'ordre public. Toute atteinte à l'ordre public et à l'autorité doit être sévèrement réprimée et sans délai.

Par ailleurs, pour conserver à la punition son caractère médicinal, il faut en donner une qui soit comme la conséquence de la faute et qui atteigne le défaut à corriger. Ainsi le paresseux devrait reprendre son devoir ; le bavard est mis au silence un temps proportionné à ses manquements, jamais toutefois pendant toute une récréation ; un violent ou chicanier est isolé de la société de ses compagnons ; un menteur est puni par le manque de confiance qu'on lui montre jusqu'à ce qu'il se soit racheté par un acte de franchise ; celui qui joue frauduleusement est éloigné temporairement du jeu. Ces punitions sont très éducatives parce qu'elles font voir à l'élève qu'il fait lui-même sa vie.

2° *Proportionnée aux dispositions de l'enfant.* La punition étant donnée pour faire rentrer l'enfant dans le devoir, il est inutile de prendre des moyens violents quand les mesures les plus simples peuvent obtenir le même effet. Un enfant timide ne peut être traité comme un fantasque ; quand il suffit de se montrer chagrin, surpris ou froid, il serait exagéré d'employer les grands moyens ; quand la raison et le cœur suffisent, on n'a que faire des punitions corporelles.

D'autre part, avec les enfants insensibles aux bons sentiments, les punitions matérielles s'imposent, sans oublier qu'elles doivent évoquer les sentiments plus élevés.

3° *Rare et modérée.* Les enfants s'accoutument aux menaces et aux punitions comme à tout ce qui devient habituel. Pour qu'une punition soit sensible et efficace il faut qu'elle vienne rarement et qu'elle soit employée avec mesure. Les punitions générales qui atteignent tout un groupe ou toute une classe sont propres à soulever le sentiment général et par conséquent sont dangereuses. L'idéal pour un maître est de surveiller et de prévenir assez bien pour diminuer les occasions de punir, sans relâcher la discipline.

4° *Digne.* Que l'on punisse ou que l'on récompense, il faut toujours, en éducation, *élever* l'enfant en éveillant sa conscience et en provoquant ses bons sentiments. Il faut donc proscrire de l'éducation toute punition propre à diminuer chez l'enfant le respect de lui-même, les sentiments de dignité et de fierté d'âme. " Pas d'abaissement, pas d'abdication imposée, pas de posture humiliante, pas d'avilissantes génuflexions. Nous ne savons pas en effet quelles rancœurs nous pouvons provoquer chez ces petites natures parfois très fières, et qui ne nous pardonneront pas de les avoir publiquement diminuées " (1).

Evitons de faire baiser la terre à nos élèves, de leur mettre un bonnet portant des oreilles d'âne et autres semblables insanités. Trouvons plutôt des punitions qui, en faisant sentir la faute, provoquent le sentiment de l'honneur et de la dignité. Elevons les âmes, ne les rabaissons pas.

430.—Manière de punir. La punition la plus efficace en elle-même manquera son but si elle est donnée d'une manière qui ferme l'élève à tout sentiment élevé. La maîtresse a donc certaines précautions à prendre pour que la punition soit vrai-

---

(1) F. Hébrard : *La persuasion au catéchisme*, p. 42.

ment éducative. Et ces précautions s'imposent I. avant, II. pendant, III. après la correction.

I. Avant. 1° Il faut en effet, par *la prévoyance* et *l'intérêt* apportés en classe, que les occasions d'indiscipline soient réduites au minimum.

2° On ne punit jamais *sans être certain de la faute*, et il serait odieux d'organiser un système de délation ou d'employer de tortueux procédés pour prendre les élèves en faute. Ne prêtons pas à la légère de mauvaises intentions. Répétez à un enfant qu'il est mauvais, il finira par en jouer le personnage et le devenir.

3° Une faute *spontanément avouée* n'est jamais punie, et ne donne lieu qu'à de charitables remarques. Par aveu spontané, il ne faut pas entendre une audace qui s'affiche ou des procédés artificieux destinés à jouer la maîtresse.

4° Il faut prévenir l'élève du châtiment qui l'attend et ne pas " le prendre en traître ".

II. Pendant. 1° *La maîtresse doit choisir son temps*, et ne jamais punir quand elle-même est exaspérée ou que l'enfant irrité est incapable de recevoir une punition avec fruit.

2° *La punition doit être infligée avec calme et sérénité, avec dignité et sans mots blessants*, de manière que l'élève comprenne par l'action et l'attitude de sa maîtresse que celle-ci agit à regret, par devoir, et non dans un esprit de vengeance. " Plusieurs trouvent ingénieux de bafouer l'enfant sous prétexte de lui faire le caractère.... Pour avoir des enfants hargneux et vindicatifs, le procédé est infaillible " (1).

3° *L'enfant doit comprendre la raison de la punition et en admettre la justice*, de manière qu'il l'accepte pour ainsi dire volontairement. C'est en effet la volonté qu'il faut redresser et elle ne se redresse pas sans son concours.

---

(1) Nicolay : *Les enfants mal élevés*, p. 101.

III. Après. La punition étant subie, *il ne faut pas faire sentir à l'élève qu'on se souvient encore de la faute.* On ne doit pas se plaire à lui faire demander des excuses ou à le tenir dans un état d'humiliation calculée. La maîtresse doit faire sentir par sa conduite qu'elle ne voulait obtenir que le retour au devoir et provoquer l'élan des sentiments généreux.

La punition qui laisse des rancœurs dans l'âme n'est pas une correction effective pour l'éducation. Prenons garde de ne pas laisser dans l'esprit de l'enfant l'impression que la discipline et l'autorité ne peuvent se maintenir qu'aux dépens de la dignité de celui qui obéit.

EPILOGUE

Rendu à la fin d'une tâche décidée par surprise, je me rends compte que mon travail a pris des proportions imprévues.

On me permettra d'excuser cette longueur par deux raisons.

Voulant d'abord donner un manuel à l'Ecole normale de Rimouski et ne comptant guère qu'il pourrait capter la faveur des autres institutions, j'ai dû précipiter un travail qui, par son importance, avait droit à une plus *sage lenteur*. Commencées en juillet dernier, les premières pages devaient être imprimées pour la rentrée de septembre, et les pages suivantes devaient être livrées à jets ininterrompus, pour ne pas retarder les études des élèves. Et ce travail se poursuivit au milieu des soucis de l'enseignement et de quelques autres fonctions qui ne sont pas toutes des sinécures. C'est ma première raison : *je n'ai pas eu le temps d'être court.*

En second lieu, l'expérience m'a convaincu qu'il vaut mieux mettre entre les mains de l'institutrice un manuel qui ne se borne pas à fournir la matière stricte d'un examen. Toute matière trop condensée est moins compréhensible. Puis, pourquoi ne pas laisser au manuel les développements qui ont servi en classe à faire mieux comprendre la matière ? L'élève-maîtresse qui a été guidée par ces explications détaillées au temps de sa formation professionnelle, n'aimera-t-elle pas les retrouver quand, abandonnée à elle-même dans les écoles paroissiales, elle cherchera dans son manuel d'autrefois à se préciser les connaissances qu'elle y aura acquises ?

C'est donc sans trop de remords qu'à la suite du texte qui contient la théorie en caractères forts, je me suis laissé entraîner à consigner en caractères plus faibles, les explications et applications pratiques qui ont été apportées aux élèves en classe.

Tel qu'il est, avec ses imperfections que j'admets sans dis-

cussion, je laisse ce travail s'aventurer, peut-être imprudemment pour la réputation de son auteur, hors des murs de l'institution pour laquelle il a été fait. Faire œuvre d'éducation, c'est travailler à édifier des âmes. Aucun des ouvriers jugés dignes de collaborer à cette œuvre ne doit avoir peur d'apporter publiquement une pierre à la construction de cet édifice, ni de laisser voir les outils avec lesquels il travaille de bonne foi.

D'autres plus compétents et moins pressés, trouveront peut-être utile de signaler ce qu'il y a de mauvais, de perfectionner ce qu'il y a de bon, et ce sera pour l'avantage d'une œuvre qui mérite les efforts de tous. Engagé dans l'enseignement au service de mon pays et de ma race, j'apporte timidement une modeste contribution à la nationalisation de cette œuvre. Prêtre-éducateur, je jette au vent une semence bien humble ; peut-être Dieu lui permettra-t-il de tomber en quelques intelligences pour y germer et y produire quelque fruit.

Mai 1917.

F.-X. ROSS, PTRE.

TABLE DES MATIERES

	Nos	Pages
PRELIMINAIRES.		
Pédagogie et éducation		7
Pédagogie	1	7
Education	2	8
Instruction	3	9
Différence entre instruction et éducation	4	9
Formation	5	10
Division du manuel	6	10
LIVRE I		
L'INSTITUTRICE		
Institutrice et éducatrice	7	11
Mission de l'institutrice	8	11
Origine de cette mission	9	12
Importance de son rôle	10	13
Conditions d'une institutrice:	11	13
1. La vocation		13
2. Les qualités: A. physiques, B. intellectuelles		14
C. morales		15
Moyens d'acquérir ces qualités	12	17
Rapports de l'institutrice: I. Avec les élèves	13	18
II. Avec les parents		19
III. Avec les autorités scolaires		20
IV. Avec l'autorité religieuse		22
Moyens généraux d'éducation	14	22
I. L'activité personnelle		23
II. La discipline		24
LIVRE II		
L'ENFANT		
Division de ce livre	15	29
PREMIERE PARTIE		
La nature de l'enfant. Ses facultés.		
Notion sur la nature de l'enfant	16	30
Notion sur la nature de l'homme	17	31

	Nos	Pages
Facultés en général	18	31
Division des facultés	19	32
Facultés humaines	20	33
Les facultés et l'éducation	21	34
Relations entre les facultés	22	34
Ordre dans la culture des facultés	23	36

DEUXIEME PARTIE

Les facultés physiques. Leur éducation.

Notion sur les facultés physiques	24	38
But de l'éducation physique	25	38
Importance de l'éducation physique	26	38
Excès à éviter	27	39
Moyens de faire l'éducation physique	28	39
I. L'hygiène	29	40
II. Les exercices corporels	30	42
A. Récréations et jeux	32	42
B. La gymnastique	33	44
C. Travaux manuels	35	45
D. Quelques exercices spéciaux	36	46

TROISIEME PARTIE

Les facultés de connaissance ou cognitives. Education intellectuelle.

Notion des facultés de connaissance	37	49
Division de ces facultés	38	49
Nature de l'éducation intellectuelle	39	49
Division de la troisième partie	40	50

Chap. I.—Les sens externes. Leur education

Nature des sens externes	41	51
Objet des sens	42	51
L'éducation des sens	43	52
Importance de l'éducation des sens	44	52
Marche à suivre	45	53

Chap. II.—L'intelligence. Ses actes. Son education

Nature de l'intelligence	46	54
Education de l'intelligence	47	55
Actes ou opérations de l'intelligence	48	55

	Nos	Pages
I. La perception des idées.		
Notion	49	55
Moyens de faciliter l'acquisition des idées	50	55
Abstraction : Notion	51	56
Gradation	52	56
Importance	53	57
Généralisation : Notion	54	57
Complète l'abstraction	55	57
Importance	56	58
Moyens pratiques	57	58
II. Le jugement.		
Notion	58	60
Importance	59	60
Education du jugement	60	60
Comment former le jugement	61	60
III. Le raisonnement.		
Notion	62	62
Notion plus complète	63	63
Espèces	64	63
Importance	65	64
Comment former le raisonnement	66	64
IV. La réflexion.		
Notion	67	66
Importance	68	66
Culture	69	66
Moyens pratiques	70	66
V. L'attention.		
Notion	71	67
Importance	72	67
Culture	73	68
Moyens pratiques	74	68
Formes de l'attention	75	69
L'esprit d'observation	76	70
VI. L'analyse et la synthèse.		
Notion	77	70
Utilité	78	71
Usage	79	71

	Nos	Pages
Chap. III.—L'imagination. Son education		
Notion	80	73
Rôle	81	74
Avantages et inconvénients	82	75
Education	83	75
Pratique	84	76
Chap. IV.—La memoire. Son education		
Notion	85	78
Espèces	86	78
Importance	87	78
Education	88	79
Moyens pratiques de culture	89	79
L'association	90	82
Rapports qui unissent les images et les idées	91	82
Les tableaux synoptiques	92	83
QUATRIEME PARTIE		
Les facultés de tendance ou appétitives Education morale.		
Préliminaires		84
Notion des facultés de tendance	93	84
Education morale	94	85
Division de la quatrième partie	95	85
Chap. I.—Les inclinations		
Article I. Les inclinations en général.		
Notion des inclinations	96	86
Passions	97	86
Les passions se réduisent à l'amour	98	86
Valeur des inclinations ou des passions	99	87
Education	100	88
Règles pratiques	101	88
Le cœur	102	90
Education du cœur	103	90
Sentiments	104	91
Plaisir et douleur: Nature	105	91
Moralité	106	92
Utilité en éducation	107	92

Article II. Quelques inclinations particulières. Nos Pages

Etat où elles existent chez les enfants 108 93
L'estime de soi-même 109 94
L'ambition 110 95
L'égoïsme 111 95
La duplicité et le mensonge 112 96
L'amour de Dieu 113 96
Le sentiment national 114 97

CHAP. II.—LA VOLONTÉ LIBRE

Notion de la volonté 115 99
Caractères de l'acte de la volonté 116 99
Importance 117 99
Education 118 99
Moyens de faire cette éducation 119 100

I. La conscience.

Notion 120 100
Rôle de la conscience 121 101
Qualités 122 101
Obligation de suivre la conscience 123 101
Formation 124 102
Moyens pratiques 125 102

II. La liberté et ses conséquences.

Notion de la liberté 126 103
Extension de la liberté 127 103
Conséquences 128 104
Comment former à l'usage de la liberté 129 105
Moyens de fortifier la volonté 130 106
Rôle des habitudes 131 107
Pratique des habitudes 132 108
Quelques habitudes à faire acquérir 133 108
Piété 134 109
Le caractère 135 109
Pratique relative au caractère 136 110
Conclusion du livre II 111

LIVRE III

LA METHODOLOGIE.

	Nos	Pages
Notion	137	112
Division	138	112

PREMIERE PARTIE

Méthodologie générale.

Division	139	113

CHAP. I.—LA METHODE

Notion	140	113
Caractère d'une bonne méthode	141	114
Valeur de la méthode	142	115
Procédés généraux de la méthode	143	115
Principes généraux de l'enseignement:		
1er Principe: Provoquer, diriger et soutenir l'activité	144	117
2ème Principe: graduer		118
3ème Principe: l'intuition		121
4ème Principe: coordonner et associer les connaissances		123
5ème Principe: peu mais bien		124
6ème Principe: faire comprendre avant de faire apprendre		126
7ème Principe: pourvoir au développement général		127

CHAP. II. LES MODES D'ENSEIGNEMENT.

Notion des modes	145	127
Valeur et emploi des modes	146	128

CHAP. III. LES FORMES D'ENSEIGNEMENT.

Notion de la forme	147	129

Article I. La forme expositive.

Notion	148	129
Emploi	149	129
Conditions de l'exposition	150	130

Article II. La forme interrogative.

Notion	151	130
Avantages	152	130
Emploi	153	131
Comment interroger	154	131

	Nos	Pages
Ordre des questions	155	131
Qualités des questions	156	133
Manière de les présenter	157	134
Les réponses	158	135

CHAP. IV. LES PROCEDES PARTICULIERS.

Notion des procédés	159	135
Classification	160	136

CHAP. V.—LES LECONS

Article I. La préparation des leçons.

Différentes préparations	161	137
Préparation immédiate	162	138
Importance de la préparation immédiate	163	142

Article II. La leçon donnée.

Caractère de la leçon	164	144
Physionomie de la leçon	165	144
Marche d'une leçon	166	145

Article III. Les applications.

Nécessité des applications	167	146
Diverses applications	168	146
Devoirs à domicile	169	146
Correction des devoirs	170	146
Les compositions ou concours	171	147

CHAP. VI.—USAGE DES LIVRES DE CLASSE

Nécessité des livres de classe	172	147
Usage condamnable	173	147

CHAP. VII.—L'UTILISATION DU PROGRAMME

But de l'enseignement primaire	174	150
Comment interpréter le programme	175	151
Adapter le programme aux exigences locales	176	152
Disposer en cours concentriques	177	153
Importance varie avec la nature des matières et le degré du cours	178	154
Enseignement systématique	179	155
Enseignement occasionnel	180	155
Unifier ou concentrer le programme	181	157

Nos Pages

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie spéciale.

Notion et division 182 158

CHAP. I.—L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Notion de la religion et de l'enseignement religieux..... 183 158
Formation religieuse et morale 184 158
But de l'enseignement religieux..... 185 159
Importance de cet enseignement..... 186 159
Place que la religion doit tenir dans l'école..... 187 160
Matières de l'enseignement religieux 188 161

Article I. Les prières.

But de l'enseignement des prières..... 189 161
Direction générale..... 190 161
Marche de la leçon..... 191 162
Modèle de leçon..... 192 163
Comment faire réciter les prières..... 193 166

Article II. L'histoire sainte.

But de l'enseignement de l'histoire sainte..... 194 168
Direction générale..... 195 168
Marche de la leçon..... 196 170
Modèle de leçon aux deux premières années..... 197 171
Récapitulation en histoire sainte..... 198 172

Article III. Le catéchisme.

But de l'enseignement du catéchisme 199 173
Programme 200 174
Direction générale..... 201 174
Marche d'une leçon aux deux premières années..... 202 178
Modèle de leçon aux commençants 203 179
Marche de leçon aux 3ème et 4ème années..... 204 180
Autre marche..... 205 181
Marche de la leçon aux cours modèle et supérieur..... 206 183
Récapitulation en catéchisme..... 207 183

CHAP. II.—LA LANGUE FRANCAISE

But de l'enseignement de la langue maternelle 208 186
Importance de l'enseignement du français..... 209 186
Division du chapitre 210 187

	Nos	Pages
Article I. La lecture.		
But de l'enseignement de la lecture	211	187
Importance	212	188
Division	213	188
§ I. *Lecture élémentaire.*		
But	214	188
Divers procédés	215	188
L'ancienne épellation	216	189
Procédé phonique ou nouvelle épellation	217	190
Procédé phonétique	218	190
Procédé syllabique	219	191
Autres procédés	220	191
Exposé complet de la méthode phonétique	221	192
Caractère de la méthode phonétique	222	192
Ce qu'il faut observer et éviter	223	194
Manuel de lecture suivant cette méthode	224	195
Marche de la leçon	225	195
Modèle de leçon	226	197
Quelle méthode employer	227	199
§ II. *Lecture courante.*		
But	228	202
Règles à observer	229	202
§ III. *Lecture expressive.*		
Notion	230	203
Importance	231	203
Direction générale	232	204
Quand se fait la lecture expressive	233	204
§ IV. *Lecture expliquée.*		
But	234	205
Importance	235	205
Direction générale	236	206
Marche d'une leçon systématique	237	207
Appendice : leçons pratiques de lecture expliquée		210
Article II. L'écriture.		
But	238	221
Importance	239	221

	Nos	Pages
Quand commencer l'écriture	240	221
Direction générale	241	222
Leçon d'écriture	242	224

Article III. Le vocabulaire.

But des exercices de vocabulaire	243	225
Importance	244	225
Direction générale	245	226
Exercices pratiques	246	227
Mots à rechercher	247	227
Moyens de rechercher les mots isolés	248	228
Moyens de rechercher les mots groupés par l'analogie des choses	249	229
Moyens de rechercher les mots par l'analogie qu'ils ont entre eux	250	231
Moyens d'expliquer les mots	251	235
Tableau synoptique récapitulatif		237

Article IV. Les exercices d'élocution.

But	252	238
Importance	253	238
Quand commencer	254	239
Premiers exercices	255	239
Accompagnent les exercices de vocabulaire	256	239
Toutes les leçons servent à l'élocution	257	240
Exercices spéciaux	258	240
Exercices de récitation de mémoire et de diction	259	241
Règles pratiques pour les morceaux appris par cœur	260	242
Le langage de la maîtresse doit être un modèle d'élocution	261	242

Article V. La rédaction et la composition.

But de la rédaction	262	243
Différence entre rédaction et composition	263	243
Importance des exercices de rédaction	264	243
Difficulté des exercices de composition	265	244
Direction générale	266	246
Programme	267	249
Marche d'une leçon de rédaction d'après l'observation directe	268	251
Marche d'une leçon par observation indirecte ou d'après l'image	269	252
Composition laissée à l'initiative de l'élève	270	252
Modèle de leçon au cours élémentaire	271	253
Modèle de rédaction au cours modèle	272	255
Exercices d'invention et de disposition dans les classes les plus avancées	273	256
Moyens pratiques		257

	Nos	Pages
Correction des compositions	274	260
Moyens pratiques de correction	275	260
Article VI. L'orthographe usuelle.		
Notion de l'orthographe en général	276	262
Importance	277	262
Direction générale	278	263
Article VII. La grammaire ou l'orthographe grammaticale.		
Notion	279	264
But de l'enseignement de la grammaire	280	264
Direction générale	281	265
Division de l'étude de la grammaire	282	271
§ I. *Notions grammaticales.*		
Direction générale	283	271
Notion sur la nature des mots	284	272
Notion sur les fonctions grammaticales	285	275
§ II. *Les règles de grammaire.*		
Direction générale	286	277
Marche de la leçon	287	278
Modèle de leçon	288	279
§ III. *Les conjugaisons.*		
Importance de l'étude du verbe	289	283
Direction générale	290	283
Programme	291	286
Etude de la terminaison	292	286
Etude des temps composés	293	288
§ IV. *La dictée.*		
But de la dictée	294	288
Direction générale	295	288
Comment préparer la dictée	296	289
Comment dicter	297	289
La correction des dictées	298	289
§ V. *L'analyse.*		
Notion de l'analyse	299	290
But de l'analyse	300	291

	Nos	Pages
Importance	301	291
Direction générale	302	291
Abus à signaler en analyse	303	293
Comment analyser	304	296
§ VI. *La phraséologie.*		
Notion de la phraséologie	305	298
Importance	306	299
Exercices de phraséologie	307	299
Exercices d'invention	308	299
Exercices de transformation	309	300
Exercices de synthèse logique	310	300
Etude du paragraphe	311	301
CHAP. III. LES MATHEMATIQUES		
But de l'enseignement des mathématiques	312	302
Division	313	302
Article I. L'arithmétique.		
Importance	314	302
Programme	315	302
Direction générale	316	303
Exercices d'arithmétique	317	306
§ I. *La numération.*		
Initiation aux nombres	318	306
§ II. *Opérations fondamentales.*		
Initiation aux quatre opérations fondamentales	319	310
Addition et soustraction	320	310
Multiplication et division	321	311
Tables	322	312
§ III. *Fractions.*		
Initiation aux fractions	323	315
Procédé général pour l'enseignement des fractions	324	316
Problèmes d'application sur les fractions	325	318
Définition de la fraction	326	319
Marche à suivre pour faire découvrir cette définition	327	320
Application à la fraction des principes de la division	328	321
Multiplication des fractions	329	322
Division des fractions	330	322
Modèle de préparation d'une leçon sur la multiplication d'une fraction par une autre fraction	331	323

	Nos	Pages
§ *IV. Fractions décimales.*		
Procédés pour l'enseignement des fractions décimales	332	325
Définition des décimales	333	326
Ecriture des décimales	334	326
Opérations fondamentales	335	326
§ V. *Solution des problèmes.*		
Importance des problèmes	336	328
Direction générale	337	328
Manière de rendre concrète la solution	338	329
Réduction à l'unité	339	330
Marche pour la solution	340	330
Données pratiques pour les campagnes	341	331
Article II. La comptabilité.		
But de la comptabilité à l'école	342	334
Importance	343	334
Direction générale	344	334
Article III. L'algèbre.		
L'algèbre à l'école primaire	345	335
Manière d'effectuer les opérations	346	335
Lois des signes algébriques	347	336
CHAP. IV.—LA GEOGRAPHIE		
But de l'enseignement de la géographie	348	338
Importance	349	338
Direction générale	350	339
Programme	351	342
Initiation	352	342
Marche de la leçon	353	345
Modèle de leçon en troisième année	354	346
Tableaux des matières géographiques		351
CHAP. V. L'HISTOIRE DU CANADA		
But de l'enseignement de l'histoire nationale	355	352
Importance de l'enseignement de l'histoire	356	354
Direction générale	357	354
Programme	358	359
Marche de la leçon	359	360
Tableaux récapitulatifs	360	361
Modèle d'une leçon	361	363

	Nos	Pages
CHAP. VI.—LE DESSIN		
But de l'enseignement du dessin	362	367
Importance	363	367
Direction générale	364	368
Programme	365	371
Matériel nécessaire	366	372
Position pour dessiner	367	373
Marche de la leçon	368	374
Sanctions	369	375
CHAP. VII.—LECONS DE CHOSES		
Notion	370	376
But	371	376
Direction générale	372	377
Marche de la leçon	373	378
Modèle de leçon sur l'arbre	374	378
CHAP. VIII.—L'AGRICULTURE		
Préliminaires		383
But de l'enseignement de l'agric. à l'école	375	383
Importance	376	384
Moyens généraux	377	384
L'enseignement occasionnel	378	385
L'observation	379	387
Jardins scolaires	380	387
Conditions pour établir des jardins scolaires	381	388
Directions pédagogiques	382	389
L'enseignement ménager	383	390
Esprit à inculquer aux jeunes filles	384	391
Caractère de l'enseignement ménager à l'école primaire	385	392
LIVRE IV		
L'ORGANISATION DES ECOLES.		
Objet de ce livre	386	397
CHAP. I.—L'ORGANISATION MATERIELLE		
Ce que comporte l'organisation matérielle	387	397
Le mobilier scolaire	388	398
Matériel d'enseignement	389	398
Bibliothèques et musées	390	400
Archives	391	401

Chap. II.—Organisation didactique

	Nos	Pages
Ce que comporte l'organisation didactique	392	402
Moyens pratiques d'organiser une classe	393	402
Classement des élèves	394	402
Le classement et la promotion annuelle	395	406
Tableau de l'emploi du temps	396	406
Direction générale pour confectionner ce tableau	397	407
Inscription des élèves	398	409
Préparation des classes	399	409
Organisation des cercles du bon parler	400	410
Les cercles au couvent	401	413
Cercle de l'Ecole normale de Rimouski		413

Chap. III.—Organisation disciplinaire

Notion et but de la discipline	402	414
Caractère des mesures disciplinaires	403	415
Importance de la discipline	404	415
Article I. Principes généraux.		
Principes généraux de la discipline:	405	416
1er principe: La discipline doit provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève		416
2ème principe: La discipline doit s'adresser à l'intelligence, au cœur et à la volonté		417
3ème principe: La discipline doit provoquer et fortifier le sentiment de la responsabilité et apprendre à faire un bon usage de la liberté		419
Article II. La discipline préventive.		
Notion		420
Mesures préventives	406	421
§ I. *Règlement scolaire.*	407	421
Conditions à faire aux élèves	408	423
§ II. *Organisation des moyens disciplinaires.*		
Nature et but de cette organisation	409	423
Emulation	410	425
Camps rivaux	411	426
Associations	412	426
Associations pour l'ordre matériel	413	427
Associations pour le perfectionnement moral	414	428
e sentiment du devoir et l'amour de Dieu	415	429

§ III. *L'action de la maîtresse.*

	Nos	Pages
Importance de cette action	416	429
L'autorité morale	417	430
L'action de la maîtresse doit provoquer l'énergie	418	430
Elle doit être droite et loyale	419	431
Elle doit être ferme et douce	420	431
Elle doit encourager et dilater l'élève	421	432
Le chant moyen disciplinaire	422	433

Article III. La sanction. Récompenses et punitions.

Nature et but	423	434
Les récompenses. Conditions	424	434
Les punitions	425	435
But des punitions	426	435
Fautes qui doivent être corrigées	427	436
Punitions qui peuvent être infligées	428	437
Conditions des punitions	429	438
Manière de punir	430	439
Epilogue		442
Table des matières		445
Errata		461

ERRATA

Page	Ligne	Au lieu de	Lire
5	17	philoshophe	philosophe
14	12	envolées	envolée
16	22	14a	14
22	21	de	de ne pas
62	16	famillier	familier
64	2	finira	définira
71	32	l'anayse	l'analyse
80	4	78	72
103	12	le pou	le pouvoir
111	8	ressucite	ressuscite
	9	permettre	permet
	14	connaissance	connaissances
	23	our	pour
122	18	concrétiser	concréter
176	5	enseigné	donné

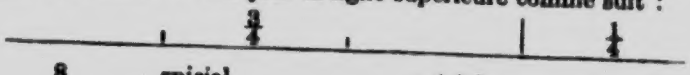
178 No III, **à la fin de la 2ème ligne, ajouter:** d'où l'on tire le point de **doctrine** de la leçon.

196 No IV, **à la suite du premier paragraphe, ajouter: l'écriture** suit encore **la lecture.**

199 Lignes 26 et 28: au lieu de 224, lire 225.

265 23 trois règles deux règles.

324 *Figure de fraction* : marquer la ligne supérieure comme suit :



383	8	spicial	spécial.
396	9	saraient	seraient.

Tous droits réservés.